

Erziehung und Schule

**Die Institutionalisierung und Funktionalisierung
des preußischen Gymnasiums und seiner Lehrer.**

**Ein historischer Beitrag
zur modernen Schultheorie.**

Münster 1977

Jochen Klein

1978

Erziehungswissenschaft

Erziehung und Schule : die Institutionalisierung
und Funktionalisierung des preußischen
Gymnasiums und seiner Lehrer.
Ein historischer Beitrag zur modernen
Schultheorie.

Inaugural - Dissertation
zur Erlangung des Doktorgrades
der

Philosophischen Fakultät
der
Westfälischen Wilhelms-Universität
zu

Münster (Westf.)

vorgelegt von

Jochen Klein

aus Herne

1977

Tag der mündlichen Prüfung : 2. Mai 1978

Dekan : Frau Prof. Dr. Frockhoff

Referent : Prof. Dr. Penner

Korreferent : Prof. Dr. Pokelmann



Einleitung

I - XII

1. FUNKTIONALISIERTE SCHULE UND PÄDAGOGISCHE SCHULTHEORIE

1

1.1. DIE SCHÜLER

5

1.2. DIE LEHRER

8

1.2.1. Die Problematik der Lehrerrolle

10

1.2.1.1. Der soziale Status

1.2.1.2. Die Persönlichkeit

1.2.1.3. Die außerinstitution- ellen Bezugsgruppen

1.2.1.4. Die innerinstitution- ellen Bezugsgruppen

1.2.2. Das funktionalistische Verständnis des Lehrers

17

1.3. DIE INSTITUTION

23

1.3.1. Institution und Organisation

24

1.3.2. Organisatorische statt institutionelle Reformen

26

1.3.3. Die Funktionalität der Institution Schule

28

1.4. DIE SCHULPÄDAGOGIK

29

1.4.1. Curriculare und didak- tische Aspekte

31

1.4.1.1. Zusammenfassung und Diskussion

1.4.2. Die erzieherische Diskussion

41

1.4.2.1. Zusammenfassung

1.4.3. Die radikal pädagogische Schultheorie

46

1.4.3.1. Zusammenfassung und Diskussion

1.5. DIE HISTORISCHE DIMENSION DER INSTITUTIONALISIERUNG

51

2. DAS 18. UND FRÜHE 19. JAHRHUNDERT

54

2.1. DAS 18. JAHRHUNDERT : WIRTSCHAFT, GESELLSCHAFT, BILDUNG

55

2.1.1. Der Beruf

58

2.1.2. Gesellschaft - Beruf - Bildung

62

2.2. DAS FRÜHE 19. JAHRHUNDERT	66
2.2.1. <u>Die politisch-gesellschaftliche Lage nach den preussischen Niederlagen</u>	67
2.2.1.1. Die Bedeutung des militärischen Zusammenbruchs	
2.2.1.2. Die Lage in der Landwirtschaft	
2.2.1.3. Das Handwerk und der Entwicklungsstand in der Industrie	
2.2.1.4. Das Bürgertum	
2.2.1.5. Der Adel	
2.2.2. <u>Staats- und Gesellschaftsbegriff - Bildung</u>	73
2.2.2.1. Staat und Individuum	
2.2.2.2. Wirtschafts- und Gesellschaftsreform	
2.2.3. <u>Bildung und Beruf in der neuen Gesellschaft</u>	77
3. HERBART UND HEGEL ALS SCHULTHEORETIKER	81
3.1. HERBART : ETHIK UND ERZIEHUNG	83
3.2. MÖGLICHKEITEN UND GRENZEN DER ERZIEHUNG	87
3.2.1. <u>Theorie der Erziehung</u>	87
3.2.2. <u>Praxis der Erziehung</u>	91
3.3. SITTICHE ERZIEHUNG UND SCHULE	95
3.3.1. <u>Die politische Legitimation der Schule</u>	95
3.3.2. <u>Die pädagogische Legitimation der Schule und deren Überprüfung</u>	96
3.4. HEGEL : STAAT UND ERZIEHUNG	104
3.4.1. <u>Staat - Individuum</u>	106
3.4.2. <u>Staat - Institution - Individuum</u>	109
3.4.3. <u>Staat - Institution Schule - Individuum</u>	113
3.5. HEGELS VERNUNFT DER SCHULISCHEN ERZIEHUNG	116
4. <u>HERBARTS UND HEGELS SCHULTHEORIEN IN IHRER HISTORISCHEN UND GESELLSCHAFTLICHEN BEDINGTHEIT</u>	123
4.1. DAS ELEMENTARSCHULWESEN	129
4.1.1. <u>Die Besucher der Elementarschulen</u>	130

INHALTSVERZEICHNIS

	Seite
4.1.2. <u>Die Abnehmer und Träger der Elementarschulen</u>	131
4.1.2.1. Das Interesse von Landwirtschaft und Textilindustrie	
4.1.2.2. Das Interesse des Handwerkes	
4.1.2.3. Sittlicher Beruf und schulische Erziehung	
4.2. DIE GRUNDLEGENGUNG DES GYMNASIUMS	142
4.2.1. <u>Humboldts Bildungstheorie</u>	144
4.2.2. <u>Pädagogische Kritik und pädagogische Absicht der Staatserziehung</u>	151
4.2.3. <u>Gesellschaftliche Bedingungen und Ziele des Gymnasiums</u>	156
5. <u>DIE INSTITUTIONALISIERUNG DER REORGANISATION</u>	163
5.1. DIE AUSSERSCHULISCHEN MASSNAHMEN	165
5.1.1. <u>Die Verwaltung der Bildung</u>	166
5.1.2. <u>Die Vermittler der Bildung</u>	174
5.2. DIE BILDUNG DER SCHÜLER	178
5.3. DIE PROBLEMATISIERUNG DER BILDUNG	183
5.3.1. <u>Bildungsbegriff- und -inhalt</u>	184
5.3.2. <u>Bildung und Gymnasium</u>	188
5.3.2.1. Der Lehrplan	
5.3.2.2. Die Wissenschaft	
5.3.2.3. Das Kollegialitäts- oder Konsensprinzip	
5.3.3. <u>Politik gegen Pädagogik</u>	196
5.3.3.1. Liberale Politik	
5.3.3.2. Restaurative Politik	
5.4. PÄDAGOGIK ALS POLITIK	200
6. <u>SOZIALGESCHICHTLICHE ASPEKTE DER GYMNASIALEN BILDUNG</u>	206
6.1. FORMALE UND MATERIALE PERVERTIERUNG DER BILDUNG	207
6.1.1. <u>Die formalen Bildungsziele</u>	208
6.1.2. <u>Der Wandel der Wissenschaft</u>	218
6.1.2.1. Der Geschichtsbegriff	
6.1.2.1.1. Exkurs : Historismus	
6.1.2.1.2. Historie am Gymnasium	

6.1.2.2. Die Theologie	
6.1.3. <u>Materiale Bildung und Schulorganisation</u>	228
6.1.3.1. Der Einfluß des Neuhumanismus	
6.1.3.2. Der Einfluß der Kirche	
6.1.3.3. Der Einfluß des Staates	
6.2. DER GESELLSCHAFTLICHE EINFLUSS AUF DIE BILDUNG	248
6.2.1. <u>Der Numerus Clausus</u>	254
6.2.2. <u>Die Auseinandersetzung mit den Realien</u>	260
6.3. ZUR SOZIALGESCHICHTE DES GYMNASIALLEHRERS	271
6.3.1. <u>Die Einkommen der Gymnasiallehrer und ihre Entwicklung</u>	274
6.3.2. <u>Das Einkommen der Gymnasiallehrer im Vergleich</u>	279
6.3.3. <u>Die Unsicherheit des Einkommens und dessen Quellen</u>	282
6.3.4. <u>Die lokalen Unterschiede</u>	285
6.3.4.1. Die Unterschiede nach Provinzen	
6.3.4.2. Die Unterschiede nach Städten und Gemeinden	
6.3.4.3. Zusammenfassung	
6.3.5. <u>Der Gymnasiallehrer als Staatsbeamter</u>	292
6.3.5.1. Gymnasiallehrer - Staatsbeamter ?	
6.3.5.2. Der innerschulische Rang	
6.3.6. <u>Die Anlehnungsbereitschaft der Gymnasiallehrer</u>	299
6.4. PÄDAGOGISCHE KRITIK UND VERHALTEN DER GYMNASIALLEHRER	308
7. <u>DIE NOTWENDIGKEIT ERZIEHERISCHER THEORIE FÜR LEHRER UND SCHULE</u>	328
Verzeichnis der Anmerkungen	354
Literaturverzeichnis	407
Anhang : Tabellen I bis IX	

Einleitung

'Ein historischer Beitrag zur modernen Schultheorie' scheint auf den ersten Blick untauglich, gegenwärtige Schulprobleme zu erklären, geschweige denn zu lösen, müßten doch aktuelle Kategorien angemessener sein. Wenn dennoch dieser Anspruch im Titel erhoben wird, so soll er in dieser Einleitung untermauert werden, indem die historische und die systematische Fragestellung eng miteinander verknüpft werden. Daher steht zu Beginn die These von der Krise, die das deutsche Schulsystem, das Gymnasium insbesondere, (nicht nur) in den letzten Jahren durchgemacht hat.

Diese Krise des Gymnasiums kann und soll hier nicht ausführlich analysiert werden, da die Diskussion um Inhalte und Ziele zu komplex und ausführlich wäre. Hier soll lediglich diese These an organisatorischen Änderungen der Institution - Beispiel Oberstufenreform - und der dahinter stehenden geänderten gesellschaftlichen Aufgabe, an einer damit zusammenhängenden Verunsicherung der Lehrer und schließlich der Schüler belegt werden.

- (1) Näher bezeichnet werden kann die Krise der Institution mit der das Gymnasium an seinem eigenen Anspruch messenden Kritik durch Walter L. Bühl; das Gymnasium sei aus drei Gründen fragwürdig geworden :

- "Erstens ist die hinter dem Gymnasium und dem ganzen dreigliedrigen Schulsystem stehende pädagogische (? J.K.) Idee von Anlage und Auslese zusammengebrochen"¹

- "zweitens wurde der Bildungskanon des Gymnasiums, gerade durch seine enzyklopädische Erweiterung, die jedoch ohne eine leitende Bildungsidee blieb, ad absurdum geführt"²;
- "drittens ist die organisatorisch-funktionale Einheit des Gymnasiums unter dem verstärkten Andrang zum Gymnasium zerbrochen". Das Fachlehrersystem mit seiner immer stärkeren Spezialisierung erfülle die "geistige Führung", die "Allgemeinbildung" überhaupt nicht mehr; einzig konstituierendes Moment sei das Abitur, das aber nur 18 - 42% eines Jahrgangs erreichten; obendrein biete dieses Abitur weder Lebens- noch Hochschulreife³. Bühl gelangt von dieser Kritik aus im Folgenden, schon in Anlehnung an den Strukturplan, zur Forderung der reformierten gymnasialen Oberstufe⁴, die zu allen genannten Ansprüchen in eklatantem Gegensatz steht und das Gymnasium in seinem traditionellen Verständnis völlig in Frage stellt; über deren Verwirklichung bestand dennoch 1971/72 erstaunlicherweise kaum umstrittene Einigkeit⁵.

Durch parteipolitische Streitigkeiten, gerichtliche Instanzen⁶ sowie besonders durch problematische Eröffnungen in der Praxis - völlige Uneinheitlichkeit innerhalb der Bundesrepublik Deutschland⁷, Bedrohung der Existenz einiger Fächer⁸ - wurde zuletzt dann doch große Verunsicherung offenbar: "das Ende des deutschen Gymnasiums" stehe bevor⁹, eine mögliche Vesselbständigung der

Orientierungsstufe und der Oberstufe führten eventuell zur Abschaffung der Gymnasien¹⁰.

- (2) Dieser äußeren und dahinter stehenden inneren Krise der Institution Gymnasium korrespondiert ein verunsichertes Selbstverständnis der Lehrer. Die Unsicherheit besteht in zweierlei Hinsicht : infolge der gesellschaftlichen sowie pädagogischen Erwartungen an das Gymnasium, die beide ein neues Bild von der eigenen Aufgabe nötig machten :
- Der Rahmenplan hatte ausdrücklich die gesellschaftlichen Ansprüche an Schule anerkannt¹¹ ; das bedeutete einerseits die Möglichkeit zur Öffnung des Gymnasiums auch für wirtschaftliche und andere Fächer, ein neues Verständnis als verwertbarer Vorbereitungsinstantz, andererseits aber auch die Aufgabe des ideologischen Scheins der nicht-utilitaristischen, reinen Menschenbildung¹². Bis dahin bewahrten der wirklichkeitsferne Lehrplan sowie eine erfolgreiche Verdrängung, sprich : ideologische Behauptung angeblicher politischer Abstinenz das gute Gewissen¹³. Es blieb nicht bei dieser inhaltlichen Öffnung, diese wurde begleitet von der für breitere Schülerschichten; die frühere positive Anerkennung der elitären Aufgabe in einer hierarchisch organisierten Gesellschaft wich massiver Kritik an der gleichen Funktion in einer formal demokratischen Gesellschaft. Auch hier blieb das Selbstverständnis zurück¹⁴.
 - Pädagogischer Anspruch soll hier zunächst einmal wenig differenziert verstanden wer-

den im Sinn der veralteten Gegenüberstellung logotrop - paidotrop¹⁵ oder (Fach-)Wissenschaftler - Pädagoge¹⁶; danach war bis vor kurzem für den Gymnasiallehrer der Typus des Fachwissenschaftlers reserviert - weniger dem Kind als dem Stoff zugewandt¹⁷; "die gelehrte Wissenschaft sollte als solche bildend und charakterbildend wirken". "Reflexion auf die Methoden der Vermittlung war dabei nicht nötig"¹⁸.

Dieses auf fachwissenschaftliches Können gestützte Prestige wird attackiert, aber auch zunehmend abgelöst durch pädagogisches und gesellschaftliches Bewußtsein von der geänderten Aufgabe, "optimale Förderung für alle zu realisieren und soziale Chancengleichheit mit Hilfe des Bildungssystems zu fördern". Auf den erzwungenen Wechsel vom Fachwissenschaftler zum 'Pädagogen' in diesem immer noch eingeschränkten Sinn führt Dagmar Hänsel die Verunsicherung zurück¹⁹.

- (3) Die Krise oder zumindest die mangelnde Tauglichkeit als Instanz der Wissens- und Wertevermittlung läßt sich schließlich aus einer Reihe von Kritikpunkten durch die Gymnasialschüler belegen.

- Sieht man gerade die Jugendphase der 17 - 20-Jährigen als die der Lösung aus der familialen Bindung und der Suche nach eigener Identität, wird die Aversion gegen die verschiedenartigen Zwänge der Schule verständlich: da ist die Erkenntnis der frühen Festlegung auf einen von

vielen gymnasialen Zweigen; da sind fixierter Lehrplan und Numerus Clausus, die Lerninteressen kanalisieren und Berufswünsche spätestens mit dem Abiturzeugnis aufzugeben verlangen (und so auch die Reform der Sekundarstufe II torpedieren); da ist die Abhängigkeit vom Lehrer und dessen Beurteilungs-, Kontroll- und Disziplinierungskompetenzen, die Vertrauensverhältnisse ebenso schwer machen wie Selbstbehauptung²⁰.

Das häufige Fehlen einer Klassengemeinschaft und der Mangel an Solidarität, die als wesentliches Manko schulischer Sozialisation gewertet werden müssen, resultieren aus solchen Voraussetzungen²¹.

- Vielfach verlagern sich Schülerinteressen auf außerschulische Bereiche, seien es musische, sportliche, technische, politische. Solche Aktivitäten außerhalb der Schule sind von Seiten der Jugendlichen und für deren Versuche der Selbstverwirklichung sehr positiv zu bewerten; die Schule aber, die solche Interessen und Fähigkeiten ignoriert und stattdessen auf ihrem sanktionierten Lehrkanon beharrt, gerät in den Verdacht, sich selbst Zweck und nicht den Schülern gemäß zu sein.

Die Annäherung der Gegenwart an die Historie, d.h. von akuten Problemen und aktuellem Erkenntnisinteresse einerseits und historischen Vorgängen andererseits, soll schrittweise geschehen: es fällt nicht schwer, die geschilderte Krise nicht als situativ, sondern als historisch nachweisbaren Dauerzustand zu erweisen; seit 1945/47²²,

Über Rahmenplan²³ bis zur Gesamtschule und zuvor beachteten Oberstufenreform; wenn man weiter zurückgehen will : seit 1820/30, dem Beginn der Auseinandersetzung mit den 'Realien', über 1890/1900, der Gleichsetzung altsprachliche und Realgymnasien, bis 1910/20, der Einheitsschulbewegung, wurden aus der Sicht der ja betroffenen Gymnasiallehrer Angriffe gegen ihre Schule, auf ihr Selbstverständnis geführt.

Aus der Sicht der Schulverwaltung : eine Vielzahl von 'Reformen' innerhalb - kleinste Verwaltungsvorschriften neben an die Substanz gehenden inhaltlichen und strukturellen Änderungen - wie außerhalb der Schule - zentral : der Wandel von Qualifikationen, wie sie von Lehrern gefordert und an Schüler vermittelt wurden - sollten Modernität, sprich : gesellschaftlicher Tauglichkeit sowie an dieser Stelle noch nicht zu präzisierenden 'pädagogischen Ansprüchen' genüge tun.

^{hier} Schon läßt sich ein systematischer Zugriff aus der Historie entwickeln : erkennt man solche ausschließlich funktionalen Beweggründe einerseits, das Fehlen einer leitenden pädagogischen Idee andererseits, und bezieht man die angedeuteten Reformierungen von Schule, Lehrern und Schülern ein, liegt der Versuch, einen radikalen, historisch und systematisch übergreifenden, kritischen Maßstab an Schule anzulegen, nicht allzu fern : Wieso waren immer wieder Änderungen ähnlich den berichteten erforderlich? Waren sie Anpassungen, leichte oder auch größere Korrekturen einer einzelnen schulischen Institution oder gar des gesamten Bildungssystems? Gesahen diese aufgrund 'gesellschaftlicher' Veränderungen - wie technologischen Fortschritten mit Folgen für die Arbeits-

struktur²⁴, wie Entwicklungen in der Sozialstruktur²⁵? Von einer pädagogisch-politischen Position aus - und damit gleichfalls auf die Notwendigkeit sozial-historischer Forschungsarbeit verweisend - stellen sich weitere Fragen : sind diese Anpassungen notwendig als Konsequenz aus sozialem Wandel, den womöglich das Erziehungssystem selber intendiert, zumindest aber provoziert hat? Aus pädagogischer und schultheoretischer Sicht : sind die dauernden Reformversuche und aus denen folgende Unsicherheiten nicht zuletzt Symptome einer tiefer liegenden Krise des Gymnasiums, der Schule überhaupt?

Hieraus leiten sich systematische Absicht und methodisches Vorgehen dieser Arbeit ab, nämlich mit einem radikal pädagogischen Maßstab gegenwärtige und vergangene Schule zu analysieren und zu kritisieren; Analyse und Kritik, unter zu erläuternden pädagogischen Anspruch gestellt, sollen als Kontrast zur funktionalistischen Realität Aufschluß geben über deren Fehlerhaftigkeit.

Schon an dieser Stelle sei, um gar nicht erst einen pädagogischen Utopismus aufkommen zu lassen, der radikale Anspruch relativiert durch den Verweis auf die problematische Dialektik von pädagogischem Interesse und gesellschaftlicher Verwiesenheit, wie sie sich auf (erziehungs)wissenschaftlicher Ebene in radikaler Schulkritik und funktionalistischem Lehrer-, Schüler- und Schulverständnis ebenso gegenüberstehen wie auf praktischer Ebene in pädagogischen Erwartungen und gesellschaftlichen Ansprüchen an Schule, an das Gymnasium; für solchen pädagogischen Anspruch selber gilt es, unter dem Aspekt des Verhältnis-

des Individuum - Gesellschaft beider dialektisches Aufeinander-Varwiesensein zu berücksichtigen. Solche Dialektik meint die Anerkennung gewisser funktionaler Ansprüche unter Respektierung der individuellen. Schule und Lehrer vermitteln zwischen Individuum (Schüler) und Gesellschaft, beide stehen im Konflikt zwischen Individuum und Gesellschaft; am Extrem komplexer und verdeutlichend aufgezeigt :

- Schule könnte als gesellschaftliche Reproduktionsstätte mit dem Ziel größter Verfügbarkeit des Individuums verstanden werden, der Lehrer wird zum Agenten der Gesellschaft : Wilhelm II. drückt das auf der Schulkonferenz von 1893 so aus : die Schule "hätte ... von vornherein von selber das Gefecht gegen die Sozialdemokratie übernehmen müssen. Die Lehrerkollegien hätten alle miteinander die Sache fest ergreifen und die heranwachsende Generation so instruieren müssen, daß diejenigen jungen Leute, die mit Mir etwa gleichaltrig sind ... von selbst bereits das Material bilden würden, mit dem Ich im Staate arbeiten könnte"²⁶.
- Schule könnte in einer Hochschätzung des Ideals des Individuums dessen gesellschaftliche Gebundenheit so klein wie möglich halten wollen, der Lehrer wird zum 'Anwalt des Kindes' : "alle Unterrichts- und Erziehungsmaßnahmen müssen Rücksicht auf den jeweiligen Stand der Bildungsamkeit des Kindes, müssen seine Spontaneität, sein Interesse, seinen aktiven Willen erwecken und ständig lebendig erhalten"²⁷. Noch deutlicher 'antwortet' Herman Nohl auf Wilhelm II. : "was immer an Ansprüchen aus der

objektiven Kultur und den sozialen Bezügen an das Kind herantreten mag, es muß sich eine Umformung gefallen lassen, die aus der Frage hervorgeht : welchen Sinn bekommt diese Forderung im Zusammenhang des Lebens dieses Kindes ...²⁸?

Beide Positionen sind in der Erziehungsgeschichte immer wieder gegeneinander angetreten, wobei die Pädagogik von Sokrates, Seneca²⁹ über Humboldt, Herbart, Pestalozzi bis zu Nohl, Weniger und zuletzt am radikalsten Wolfgang Fischer klare Stellung für das Individuum bezog, ohne allerdings den dialektischen Charakter des Verhältnisses Individuum - Gesellschaft zu verkennen.

Der aufgezeigten funktionalistischen Überziehung gilt es zu begegnen mit einer radikalen, zwar gleichfalls Überziehenden, aber als kritisches Korrektiv notwendigen, Analyse mit pädagogischen Ansprüchen.

Zwei erste Thesen zum methodischen Zusammenhang historischer und systematischer Arbeit lauten :

These 1 : die Suche nach Erklärungen für ähnliche Phänomene in Gegenwart und Vergangenheit führte zu dem systematischen Ansatz, die Institution Schule grundsätzlich pädagogisch in Frage zu stellen.

These 2 : das historische Interesse resultiert aus der Erkenntnis, daß die gesellschaftliche Inanspruchnahme und Funktionalität heutiger Schule erst angemessen zu begreifen und zu bewerten ist nach der Gegenüberstellung und Einbeziehung der Geschichte.

Beide Thesen werden in die folgende Skizze über den Verlauf der Untersuchung einzugehen haben, da

sie und zwei weitere das Fortschreiten der Arbeit grob bestimmen; die Richtigkeit der Thesen und damit die Legitimität der historischen Forschung wird später, im Anschluß an die Untersuchung, zu prüfen sein.

Im 1. Kapitel soll die These der radikal pädagogischen Schulkritik vom funktionalistisch-technischen Verständnis heutiger Schule in einem dreifachen Zugriff belegt werden : an der gängigen Betrachtungsweise der Lehrerproblematik durch die Rollentheorie; an der Definition des Schülers als Objekt von Lernprozessen; an organisatorischen Korrekturen der Institution Schule. Daß dabei die Betrachtung des einen Momentes implizite Annahmen über die beiden anderen enthält, liegt in der Lehrer und Schüler in der Institution Schule vereinnahmenden Form der Unterweisung begründet. Daß dennoch verschiedene Ansätze zur Lehrer-, Schüler- und Schulproblematik entwickelt worden sind, bestätigt nur die schulkritische These : die zwecks möglichst optimalen Funktioniens vorgenommene Zersplitterung der nur zusammengehörig zu denkenden Aufgabe der Erziehung entspringt dem Verlust der pädagogischen Absicht und Fragestellung nach der Möglichkeit einer Erziehung, deren Zielsetzung eben nicht vorab bestimmt und damit über perfektionistische Unterrichts-techniken und Schulorganisationen bestimmbar und planbar ist. Aus der sich zuletzt andeutenden, radikal pädagogischen Schulkritik läßt sich der Zusammenhang systematischer und historischer Fragestellung nochmals konkreter wenden;

These 3 : die radikale Schulkritik, als erkenntnisleitender Maßstab für die historische Analyse genommen, taugt zur Relativierung,

zu historischer Relativierung gegenwärtiger
Schulinstitutionen.

Im historischen Teil sind die zentralen Begriffe 'Erziehung und Schule' für sich sowie in ihren Differenzen, aber auch Gleichsetzungen zu explizieren; dies wird im gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Kontext des 18. und frühen 19. Jahrhunderts zu leisten sein. Die Konfrontation der Schultheorien Hegels und Herbarts mit der gesellschaftlichen Wirklichkeit macht die diffizile Problematik der 'Institutionalisierung' der Erziehung in der Schule erkenntlich. Der Ablehnung der vom absolutistischen Staat bevormundeten und utilitaristisch ausgerichteten Schule steht die gesellschaftliche Notwendigkeit eines Elementarschulwesens gegenüber, das einzig vom Staat durchzusetzen war (Kap. 2. - 4.1.).

Auf der einen Seite aus diesem Zwiespelt, auf der anderen Seite aus bildungstheoretischen Erkenntnissen leitet Wilhelm von Humboldt seine Begründung des preußischen Schulsystems ab, zu dessen Kernstück aus vielfältigen Gründen das Gymnasium wurde. Das bildungstheoretisch begründete Ziel der Selbstbildung und -verwirklichung des Individuums und der Gesellschaft unter den Bedingungen institutionalisierter Erziehung zu bewahren, war die Aufgabe (Kap. 4.2.), deren inneren Widersprüche ebenso zu analysieren sind wie die äußeren Widerstände (Kap. 5. und 6.).

Dies darf keinesfalls auf eine immanente Darstellung der Ideen zu Bildung und deren Institutionalisierung beschränkt werden, sondern es wird angestrebt, deren Genese aus den komplexen und differenziert zu betrachtenden gesellschaftlich-historischen Bedingungen einsichtig zu machen sowie

Ihren realen Folgen für sozialen Wandel in der Gesellschaft des Vormärz aufzudecken. Die wechselseitige Beeinflussung von Erziehung und Gesellschaft wird an wesentlichen Merkmalen wie Qualifikationen, Beschäftigungs- und Bildungssystem, politischer Sozialisation, Ideologisierung der Inhalte u.a. analysiert werden.

Methodisch wird dabei der Versuch unternommen, zwei Gruppen von Quellen in ein Gesamtbild einzuarbeiten, nämlich Dokumente gesetzgeberischer Wirksamkeit und Stellungnahmen preußischer Gymnasiallehrer zu den entsprechenden Sachverhalten. Durch eine sehr intensive Quellenarbeit an Gymnasialzeitschriften und Schulreden kann die Sozialgeschichte des Gymnasiums nicht nur plastischer, sondern vor allem als Sozialgeschichte auch des Gymnasiallehrers vollständiger und - im Vergleich zur Erziehungswirklichkeit geisteswissenschaftlicher Prägung - wirklichkeitsbezogener werden. Mit diesem methodischen Vorgehen differenziert sich zugleich die schultheoretische Fragestellung : wie weit greift die behauptete Funktionalisierung der Schule tatsächlich auf die Lehrer über? Bleiben ihnen Freiräume, vermögen sie sich der Funktionalisierung zu erwehren oder sind sie ihr ausgeliefert?

Die historische Diskussion dieser Fragen wird nicht zuletzt auf den systematischen Ansatz zurückzuschlagen und eine Relativierung der radikalen Schulkritik initiieren, an deren Position einige Überlegungen zu Theorie und Praxis in der Erziehungswissenschaft anzuknüpfen sind;

These 4 : die historische Analyse leistet einen Beitrag zur Weiterentwicklung der systematischen Fragestellung, zur Relativierung radikaler Schulkritik (Kap. 7.).

1. FUNKTIONALISIERTE SCHULE UND PÄDAGOGISCHE SCHULTHEORIE

Das erste Kapitel bemüht sich anhand ausgewählter Beispiele um eine Einschätzung des Schulwesens der Bundesrepublik Deutschland aus einer pädagogischen Sicht, deren Maßstab die optimale Selbstverwirklichung des Individuums ist¹.

Von dieser am Ende des Kapitels näher bestimmten extremen Position aus läßt sich leicht die These wagen, daß die heutige Schule solchem Anspruch nicht genügt. Die Schule als gesellschaftlicher Institution, als Institution einer Gesellschaft, die sich als pluralistisch definiert, wird einigen als von allgemeinem Interesse deklarierten Werten untergeordnet. Dabei steht hier noch nicht das letztlich gruppenspezifische Interesse zur Diskussion, sondern zunächst einmal gilt es lediglich zu konstatieren, daß die Institution Schule nicht einem eigenen Wert, sondern einer von Interessenten aufgegebenen Wertsetzung unterliegt.

Der behauptete Charakter der Schule als einer Funktion der Gesellschaft soll an drei Beispielen nachgewiesen werden :

- zunächst wird herausgestellt, welche Sicht besteht vom Schüler als demjenigen, für den Schule veranstaltet wird bzw. werden sollte. Dies geschieht am Beispiel der Soziolinguistik, die unbestreitbar die individuellen Voraussetzungen des Schülers ernsthafter als andere Disziplinen in den Blick genommen und sich die Förderung des Einzelnen zu ihrer ersten Aufgabe gemacht hat (Kap. 1.1.)²;

- die Rollentheorie des Lehrers zu betrachten, hat schon wegen deren wissenschaftsgeschichtlicher Tragweite zweifellos seine Berechtigung³.

Für die These von der Funktionalisierung der Schule wird diese zusätzlich aufschlußreich, da die Rollentheorie und die Diskussion um sie als exemplarisch angesehen werden kann für das Defizit des pädagogischen Denkens in der schultheoretischen Diskussion (Kap. 1.2.);

- das pädagogische Defizit und die stattdessen dominante gesellschaftspolitische Bestimmung der Schule werden schließlich an der gymnasialen Oberstufenreform der letzten Jahre offensichtlich. Die Diskussion um die reformierte Oberstufe stellt trotz der zugrunde liegenden Einsicht in eine Schulkrise nicht die Funktionalisierung in Frage und gelangt so nicht zu pädagogisch relevanten Konsequenzen (Kap. 1.3.).

Im Anschluß an die Darstellung einer als unbefriedigend empfundenen Praxis wird die solche Kritik leitende Position entwickelt werden, indem schulkritische Ansätze vorgestellt und diskutiert werden, denen die Ablehnung eines "angebbaren Zwecks" von Erziehung gemeinsam ist⁴. Das in der funktionalisierten Schule vorab bestimmte Ziel von Erziehung kollidiert mit der pädagogischen Vorstellung von der sich eigenständig entwickelnden, eben nicht auf einen gegebenen Zweck hin orientierten Persönlichkeit des Heranwachsenden. Dabei soll Erziehung antizipatorisch auf gesellschaftliche Änderung hin

angelegt sein, sie soll und darf diese jedoch nicht vorweg definieren⁵. Damit ist an die 'Pädagogische Verantwortung'⁶ aller derer appelliert, die mit der Schule und den Schülern zu tun haben. Dazu sind über die unmittelbar agierenden Lehrer hinaus nicht nur Eltern und Politiker aufgerufen, sondern solche Besinnung braucht auch die Erziehungswissenschaft. Besonders in der Didaktik, in der Curriculumtheorie, aber auch bei historisch-systematischen Arbeiten bedarf es erzieherischer und schultheoretischer Fragestellungen, wie sie mit der letztlich pädagogischen Infragestellung von Schule überhaupt die 'radikale Schulkritik' einbringt (Kap. 1.4.).

Das Postulat nach einer an erzieherischen Kategorien orientierten Analyse auch bei historischen Arbeiten soll nicht wissenschaftstheoretisch begründet werden⁷, sondern kann und muß nach der Beschäftigung mit der Sekundärliteratur zur Schulgeschichte erhoben werden. Bei dem historistischen Zugriff der meisten Autoren des 19. und frühen 20. Jahrhunderts besteht von vornherein der Anspruch auf angeblich unparteiliche Deskription, was eine systematisch-schulkritische Betrachtungsweise schon vom Selbstverständnis her ausschloß. Hier wie in den meisten nachfolgenden Arbeiten zielt die pädagogische Verantwortung der Autoren zu kurz, indem diese stillschweigend die praktizierte, historisch überlieferte Gleichsetzung von Schule und Erziehung akzeptieren, d.h. den Schulen unhinterfragt eine pädagogische Legitimität zuerkennen.

Zwar drang mit dem uneingestandenem Erkenntnisinteresse auch bei den Historisten unter

der Hand eine weniger deskriptive als vielmehr doch an systematischen Kategorien orientierte Fragestellung ein. Auch wurde die Art der Erziehung hinterfragt, z.B. ob sie patriotisch oder religiös ausgerichtet sei. Aber dies beschränkte sich darauf, mit Hilfe der Historie die eigene, der Schule zugewiesene Erziehungsabsicht zu stützen.

1.1. DIE SCHÜLER

Das funktionalistische Verständnis derjenigen, für die eigentlich Schule veranstaltet wird, der Schüler, ließe sich an einer Fülle von Beispielen aufzeigen:

- das dreigegliederte Schulsystem dient nicht der gleichwertigen Förderung der Schüler, sondern dem Dogma einer dreigegliederten Arbeitswelt⁸
- Zensurengebung, Versetzung, Selektion, Zentralabitur u.ä. dienen nicht der Selbstfindung der Schüler, sondern der Vergleichbarkeit im Klassen-, Schul-, regionalen und inzwischen bundesweiten Rahmen.

An einem weiteren Beispiel soll die These von der Funktionalisierung der Schüler ausführlicher belegt werden.

Es erscheint vielleicht paradox, daß ausgerechnet die kompensatorische Sprachförderung, die doch gerade individuelle Handicaps aufgreifen will, ausgewählt wird. Doch gerade am Denkansatz solcher Kompensatorik, die die erziehungswissenschaftliche Forschung und deren Anwendung bis in Schulen, Vorschulbereich und Fernsehen hinein in den letzten 15 Jahren bestimmt hat, läßt sich verdeutlichen, daß und wie der Schüler lediglich als Objekt von 'Bildungs'-Prozessen verstanden wird.

Die Geschichte der soziolinguistischen Untersuchungen seit Bernstein soll hier ebenso wenig referiert werden wie die Interpretationen und Kontroversen in Detailfragen⁹. Weitverbreitetes Fazit von Vertretern der Defizithypothese war die Erkenntnis eines sprachlichen und infolgedessen auch kognitiven Defizits von Unterschichtkindern gegenüber Mittelschichtkindern; wegen der Zusammenhänge zum jeweiligen Schulerfolg von Kindern unterschiedlicher

sozieller Schichten ist die Konsequenz die Förderung nach kompensatorischen Programmen im Vorschulalter sowie in der Schule selber, um so das in empirischen Untersuchungen über den jeweiligen Schulerfolg von Kindern unterschiedlicher sozialer Klassen zutage getretene Ungleichgewicht zu überwinden. Beansprucht ist also ein unter bildungs- und allgemeinpolitischen Aspekten scheinbar akzeptables Ziel, das, ausgehend von und ausgerichtet auf eine begrenzte individuelle Schwäche, mit den pädagogischen Prinzipien Förderung des Einzelnen und Chancengleichheit aller in Einklang zu stehen meint .

Praktisch sollte das Ziel solcher Programme die Vermittlung des sogenannten elaborierten Codes an die Sprecher des sogenannten restringierten Codes sein.

Unabhängig von inzwischen mit differenzierterem Instrumentarium nachgewiesenen Fehleinschätzungen der jeweiligen Leistungsfähigkeit beider Codes¹⁰ und auch abgesehen vom Scheitern einer Reihe solcher Programme (z.B. das Head-Start-Projekt) läßt sich hier die pädagogische Problematik des gesamten Ziels erkennen, welche allerdings in einer Zeit bildungspolitischer und 'emanzipatorischer' Euphorie kaum gesehen wurde. Schon Ruoder beschreibt so zwar 1965 die Schule, insbesondere das Gymnasium, als "Sprachschule" und erkennt z.B. Mechanismen, daß "die Sprache des Lehrers, des Schulbuchs, die Sprache, die im Schulaufsatz gewünscht wird", die "Verteilung der Schülerschaft auf der höheren Schule erzwingt"¹¹. Aber eine Konsequenz wie die, "sprachliche Leistungen nicht mehr wie bisher als Hauptkriterium der Selektion zu handhaben", wird sehr selten und auch von Ruoder erst einige Jahre später gezogen¹².

Am deutlichsten wehte sich Bernstein, eigentlich der Initiator soziolinguistischer Forschung und Kompensatorik, gegen diese Programme. Seine Kritik an den Prämissen dieser Programme führt ihn weiter zu einer Kritik an der Schule, deren eigentümlichen Charakter er als einen funktionalen identifiziert.

Bernstein kritisiert dabei die kompensatorische Erziehung konsequent von dem Aspekt ihrer Erforschung über ihre Bedeutung hinsichtlich des unmittelbar erziehenden Umfeldes von Eltern und Lehrern bis hin zur Organisation Schule und deren gesellschaftlichen Grundlagen. Er beschließt seine Ausführungen mit einem Satz, den man als seinen pädagogischen Leitgedanken verstehen sollte:

"Wahrscheinlich kann man ein Erziehungssystem auch danach beurteilen, daß seine Ergebnisse relativ unvorhersehbar sind"¹³.

Solche 'relative Unvorhersehbarkeit' steht im Gegensatz zu den Ansprüchen der sprachlichen Kompensatorik in der Schule, die letztlich mittelständische Sprech- und Wertvorstellungen zur bestimmenden Norm erheben (vgl. Jäger). Deren pädagogisch unakzeptabler Anspruch, nämlich "die Unangepaßtheit der Schule" an ihre Schüler, wenn diese "sich notwendigerweise mit der Übermittlung und Entwicklung universaler Bedeutungssysteme" befaßt¹⁴, mißachtet, "daß die soziale (und partikuläre, J.K.) Erfahrung, die das Kind schon besitzt, wertvoll und bedeutsam ist und daß diese soziale Erfahrung ihm als wertvoll wieder gezeigt und erläutert werden sollte"¹⁵. "Die 'Kultur' des Kindes (muß) zuerst im Bewußtsein des Lehrers vorhanden sein. Das heißt, daß der Lehrer in der Lage sein muß, (als Beispiel aus dem sprachlichen Bereich, J.K.:) den Dialekt des Kindes zu verstehen, statt im Gegenteil vorsätzlich zu versuchen, ihn zu ändern"¹⁶.

Diese schulischen Versuche des Änderns zwecks Erreichen des 'Vor(her)gesehenen' weisen dabei über die Schüler hinaus auf deren Eltern. Nicht nur die Kinder, auch deren Eltern, werden nach dem Maßstab der Schule als "kulturell depriviert" klassifiziert. Beide werden gezwungen, "ihre soziale Identität, ihre Lebensart und deren symbolische Repräsentation (ihre Sprache, J.K.) am Schultor abzugeben"¹⁷.

Das zusätzliche Angebot eines kompensatorischen Unterrichts, welches als Entgegenkommen der Schule ausgegeben wird, lenkt somit die kritische Aufmerksamkeit von den Mängeln der Schule als Institution ab und überführt endgültig den Schüler im Falle seines Scheiterns der eigenen Unfähigkeit.

Die kulturell bestimmten Leistungskriterien der Schule, wie sie auch von der erziehungswissenschaftlichen Curriculum- und Didaktikforschung akzeptiert und festgeschrieben werden, unterdrücken den (hier sprachlichen) Erfahrungsbereich der Schüler. Ein gesellschaftlich mittelständischer Maßstab wird in der Schule als Objekt und Fundus von Wissen vorge setzt, die jeder Schüler sich anzueignen hat und wonach er gemessen wird, ohne Rücksicht auf seine individuellen Vermögen.

1.2. DIE LEHRER

In der einführenden Diskussion um das Gymnasium wurden bereits einige pädagogische Probleme artikuliert, die für die nachfolgende Beschäftigung mit der Lehrerproblematik leitende Gedanken mitgeben. Einerseits: wie wird die konstatierte Verunsicherung erklärt? Andererseits: ist pädagogisches Handeln des Lehrers möglich, und wie ist dieses eventuell zu erreichen?

Dem möglichen Vorwurf, solche pädagogischen Ansprüche, wie sie in der zweiten Frage impliziert sind, an das zur Erklärung hier herangezogene rollentheoretische Konzept der Orientierung menschlichen Verhaltens zu stellen, sei illegitim, da den eigenen Anspruch der Rollentheorie nicht treffend, ist zu begegnen, daß zum einen solcher Anspruch in das Konzept selber eingeführt worden ist und daher die Vereinbarkeit zu überprüfen gestattet sein muß, daß zum andern die weit verbreitete Argumentation mit dem Modell, das wie kein anderes die Lehrerproblematik anschaulich gemacht hat, dessen tatsächlichen Stellenwert zurechtzurücken erforderlich macht. Der nur funktionalistische Charakter wird eben an der Konfrontation mit der pädagogischen Fragestellung aufzudecken sein.

Das funktionalistische Rollenverständnis des Lehrers beurteilt die Möglichkeiten pädagogischen Handelns von Seiten des Lehrers sehr pessimistisch. Eine solche Einschätzung ergibt sich schon aus einer knappen Skizzierung des theoretischen Konzeptes bei Dahrendorf, achtet man insbesondere auf die anthropologischen Prämissen. Der Ausgang soll deshalb bei Ralf Dahrendorf genommen werden, da bei ihm die später für Schultheorie und Schulkritik bedeutsame Diskussion um das Verhältnis von Individuum und Gesellschaft ausdrücklich thematisiert wird.

Dahrendorf sieht Sozialisation und Verhalten des Individuums bestimmt durch "die ärgerliche Tatsache der Gesellschaft"¹⁸; die 'sozialen Rollen' des Einzelnen sind nichts anderes als die "Ansprüche der Gesellschaft an die Träger von Positionen", nichts anderes als "ein Komplex oder eine Gruppe von Ver-

haltungserwartungen"¹⁹ "mit einer gewissen Verbindlichkeit des Anspruchs"²⁰; die unterschiedlichen Bezugsgruppen²¹ verfügen über Sanktionen zur Durchsetzung ihrer 'Muß-Soll-Kann-Erwartung'²², deren Divergenz zu Rollenkonflikten innerhalb und zwischen sozialen Rollen führt²³. "Für Gesellschaft und Soziologie ist der Prozeß der Sozialisierung stets ein Prozeß der Entpersönlichung, in dem die absolute Individualität und Freiheit des Einzelnen in der Kontrolle und Allgemeinheit sozialer Rollen aufgehoben wird "²⁴.

Diese behauptete Fremdbestimmung scheint durch die Praxis bestätigt zu werden; deren Darstellung soll zugleich einen Einblick in die gegenwärtige Lehrerproblematik leisten.

Daß dabei zunächst auf mehrere angelsächsische Beiträge zurückgegriffen wird, hat einen wissenschaftsgeschichtlichen und einen systematischen Grund :

- die Übernahme der Rollentheorie schon durch Dahrendorf aus den USA bzw. England (Parsons bzw. Merton);
- das Defizit dieses Ansatzes sowie Kritik und Weiterentwicklung im deutschen Raum werden deutlicher hervortreten.

1.2.1. Die Problematik der Lehrerrolle

Kernpunkt im Dahrendorfschen Interpretationsmodell war der Rollenkonflikt, der im Lehrerberuf besonders als Intra-Rollenkonflikt zu verstehen ist : die Berufsrolle des Lehrers ist einer Vielzahl divergierender, nicht mehr in Übereinstimmung zu bringender Erwartungen ausgesetzt. Dies bringt Unsicherheiten, Widersprüchlichkeiten und Konflikte im Selbstverständnis von Schule und Lehrern hervor.

Als solche Variablen des Selbstverständnisses können

gelten : die Erwartungen der zum engeren Rollensatz gehörenden Gruppen wie Schüler, Kollegen, Verwaltung (Kap. 1.2.1.4). Diese innerhalb der Institution stehenden sowie die außerhalb des eigentlichen schulischen Bereichs agierenden Bezugsgruppen wie Eltern, Presse, Industrie und Wirtschaft, Vereine u.v.a. (Kap. 1.2.1.3.) tragen ihre zum Teil unvereinbaren Normen und Werte, für beide Bereiche je nach z.B. schichtenspezifischer Herkunft oder politischem Interesse in sich unterschiedlich, an die Lehrer heran, deren eigene Personlichkeit demgegenüber bei der soziologischen Rollendefinition und Betrachtungsweise zu wenig beachtet oder in den Bereich der Psychologie verwiesen wird²⁵ (Kap. 1.2.1.2.). Dagegen bildet der Status des Lehrers eine anerkannt entscheidende Variable für die Selbst- und Fremdeinschätzung von Lehrern (Kap. 1.2.1.1.).

1.2.1.1. Der soziale Status

Westwood nimmt für den gesellschaftlichen Status des Lehrers als wesentliche Faktoren an : "die Gehaltsstruktur, die notwendigen beruflichen Qualifikationen, die allgemeinen Arbeitsbedingungen, das Ansehen, das das Erziehungswesen genießt, gemessen an den finanziellen Mitteln, die der Staat dafür aufzuwenden bereit ist, und der Einfluß, den die organisierte Lehrerschaft auszuüben vermag". Im Einzelnen kommen noch Alter der Schüler, Schultyp, das unterrichtete Fach hinzu²⁶. Für Deutschland ist wichtig, den Beamtenstatus hinzuzufügen, für den Gymnasiallehrer insbesondere noch das Wissenschaftsethos, auch das Geschlecht. Die Bedeutung des Status ist eine zweifache :

zum einen in den Folgen für das Selbstverständnis; zum andern in den Folgen für die Rigidität der fremden Erwartungen (vgl. hierzu Kap. 1.2.2.). Was das Selbstverständnis angeht, so bestätigen neue empirische Untersuchungen den Stand schon der Boer Jahre : "Der Status des Gymnasiallehrers in der Öffentlichkeit wird als zu gering empfunden. Dabei werden vor allem vorurteilsbefangene Kritik aus der Öffentlichkeit ... sowie Mangel an Prestige angesprochen"²⁷. Eine weitreichende Folge, die aufschlußreich ist für die Wirkung außerschulischer Variablen auf innerschulische Einstellungen, war z.B. : dieses negative Selbstbild - vgl. demgegenüber die durchaus sehr hohe Fremdeinschätzung²⁸ - führte lange Zeit dazu, das gelehrte Fachwissen herauszukehren, es als elitäre Qualifikation anzusehen und den "Fachwissenschaftler über den Schullehrer zu stellen". 'Pädagogik' und Orientierung auf individuelle Entwicklung und Interessen der Schüler, erst recht nicht Förderung schwacher Schüler, gerieten kaum in den Blick. Statt dessen versuchten Gelenktentum und außerschulische Aktivitäten, das Negativ-Image 'Weltfremdheit', das der Umgang mit Schülern, Kindern, mit sich brachte, zu kompensieren²⁹.

1.2.1.2. Die Persönlichkeit

Anders als der Status, der als bedeutender Rückhalt - besonders der hohe Status der deutschen Gymnasiallehrer - immer wieder berücksichtigt wird, sind die Persönlichkeitsmerkmale von Lehrern weniger als Quelle für Rollenkonflikte, wohl aber als stabilisierendes Moment gegenüber Rollenerwartungen wahrgenommen worden. Dieser mehr sozialpsychologische

Aspekt soll hier berücksichtigt werden, weil er, im Zusammenhang zur Rollentheorie gesehen, ähnlich wie der soziale Status zu dem Hintergrund, zu den Voraussetzungen gehört, unter denen die Rollenerwartungen und deren Wirkungen auftreten. Ein Beispiel: "So kann sich ... ein Lehrer mit Persönlichkeitsveranlagungen, die dahin zielen, sich selbst zu behaupten und sich zur Schau zu stellen, einem Konflikt gegenübersehen, wenn er in eine Situation gerät, die zur 'Erlernung von Erfahrungen' arrangiert wurde und in der der Akzent auf demokratischen Gruppenarbeitsverfahren und der Selbstverleugnung des Lehrers liegt"³⁰. Ehrgeiz kann ein anderes Merkmal der Persönlichkeit sein, das dann mit Fremderwartungen kollidiert³¹. Wesentlich ist: es existiert eine je individuelle Selbstrolle - "aus der ursprünglichen Kindesrolle zu den anderen Familienmitgliedern" hervorgangenen; solche persönlichen Strukturen "steuern und beschränken weiterhin die Wahl anderer Rollen"³².

Die Unterscheidung in entferntere und enge Bezugsgruppen ist - wohl nicht nur für den Lehrer - schwierig vorzunehmen, da sowohl die 'Wirksamkeit' von Einflüssen nicht mit der Nähe oder Häufigkeit des Kontakts in den Griff zu bekommen ist als auch diese 'Wirksamkeit' selber vielfältig sein kann. Z. B. die Schüler als allernächste Bezugsgruppe verfügen über weniger Sanktionsmöglichkeit als die weit entfernte Schulverwaltung. Dies kann sich aber anders darstellen, wenn man die Wirksamkeit an ihrem Einfluß auf Einstellungen zu Fördern von Schülern, Begabung, Chancengleichheit u.ä. mißt. Im Folgenden soll trotz solcher Unzulänglichkeiten eine Unterscheidung vorgenommen werden:

es soll in Gruppen außerhalb und innerhalb der Institution Schule unterteilt wer-

den, was aus dem einen systematischen Grund geschehen kann, die später folgende Institutionenproblematik für den Lehrer vorweg aufzugreifen.

An markanter Stelle wird deutlich, daß die Grenzen fließend sind : nämlich bei der Zielsetzung der Institution Schule, in die Interessen von Politik, Wirtschaft, Wissenschaft u.a. eingehen, die zum Teil im Rahmen der Organisation nicht mehr in Erscheinung treten.

1.2.1.J. Die außerinstitutionellen Bezugsgruppen

Damit sind im Sinn der vorangegangenen Unterscheidung solche Gruppen gemeint, die nicht im gerichteten Zusammenhang mit der Erreichung des Ziels stehen, unter das Schulen gestellt sind; daß dabei dieses 'Ziel' in der Gesellschaft selber umstritten ist - bevor auch nur die Pädagogik ihre Theorie der Schule entwickelt hatte -, ist vorab zu erinnern : "Die Funktion des Lehrers ist, knapp ausgedrückt, 'die Übertragung von Kenntnissen und Werten'"³³. Die Dualität dieser beiden Aufgaben muß als Ausgang der Diffusität der Schule und des Lehrerbildes angesehen werden, denn sowohl über den Inhalt als auch über das jeweilige Gewicht besteht überhaupt kein gesellschaftlicher Konsens - hier zeigt sich das Fehlen einer Theorie der Schule; welche Informationen und Fertigkeiten, welche Normen und Verhaltensmuster sind vermittelenswert? Konsequenterweise unterliegen der 'Zweck der Schule', 'Erziehung' Meinungsverschiedenheiten und historischem Wandel sowohl im gesellschaftlichen als auch im schulischen Rahmen, also bei Bezugsgruppen und Rollensatz. Westwood spricht von "moralischen, intellektuellen, sozialen, ästhetischen"

Aufgaben von Schule³⁴, d.h. einer Reihe von Zielen, deren einzelnen Begriffen selber noch unterschiedliche Interpretationen widerfahren, die aber auch ergänzungsbedürftig sind vor allem hinsichtlich der faktischen politischen und wirtschaftlichen Einflüsse.

Die Auseinandersetzung um die Schule beginnt, wie oben schon angedeutet, als Kampf der gesellschaftlichen Interessengruppen um Einfluß auf Lehrplan und Lehrinhalte, Qualifikationen u.a.³⁵ Bleibt dies dem Lehrer verborgen und empfindet er eine solche Beeinflussung womöglich gar nicht - oder nimmt er sie als durch die Bürokratie gefilterte und ihm daher schon wieder als legitim erscheinende wahr ! -, so treten andere Erwartungen direkt an ihn heran : z.B. der Wirtschaft in Form von Arbeitskreisen (Arbeitskreis Wirtschaft und Höhere Schule), oder etwa in Form von Klagen über die Verschlechterung der schulischen Vorbildung seitens der Universität, Kritik an sozialexklusivem Selbstverständnis u.a.

Eine andere wesentliche Bezugsgruppe stellen die Eltern dar : diese artikulieren Erwartungen an die Lehrer, die im Einzelfall subjektiv an ihren eigenen Vorstellungen über ihre Kinder orientiert, in der Gesamtheit völlig uneinheitlich, nach Kobs Ergebnissen schichtenspezifisch unterschieden sind. Combe z.B. beschreibt den Einfluß von Eltern mit "Aufstiegsorientierung und Aufstiegswillen : Sie drängen ihre Kinder vorwärts, sind bereit, Opfer zu bringen, halten sie zum Lernen an, können selbst auf Grund ihres eigenen Bildungstandards ein bestimmtes Anregungspotential bieten usw. Dies scheint dem Lehrer keine schlechte Voraussetzung für eine positive Empfehlung. Außerdem spürt er,

daß ein negatives Urteil von seiner Seite nicht einfach hingenommen werden wird".³⁶

1.2.1.4. Die innerinstitutionellen Bezugsgruppen

Innerhalb der Institution Schule geraten unter der Perspektive Rollenerwartungen an Lehrer vor allem drei Bezugsgruppen in den Blick : die Schüler, die Kollegen, die Verwaltung (vom Direktor bis zum Kultusminister). Diese sollen nicht isoliert betrachtet werden, sondern als gemeinsame Beteiligte an der Schule. Dahinter steht die These, daß die Organisation die Erwartungen bestimmt; d.h., die Organisation selber hat in diesen Gruppen Erwartungen an eben diese Organisation und die sie tragenden Lehrer produziert, so daß ein großer Teil von Ansprüchen der Kollegen und der Schüler identisch sind. Die Institutionalisierung der Erziehung mit ihren selektiven und qualifikatorischen Implikaten hat inzwischen in den Beteiligten Vorstellungen von Ziel und Zweck des Lehrers hervorgebracht, die selber beschränkt sind auf das der Institution zugewiesene Ziel.

Wenig Überraschend ist, daß aus den Reihen der Kollegen Erwartungen kommen wie Fachkompetenz, Einordnung in die schulische Lehrerhierarchie, distanziertes Verhältnis zu den Schülern, die der Ordnung der Organisation dienen. Erstaunlicher ist das Fazit für die Schüler : diese werden und sind entsprechend auf schulisches Lernen, auf schulische Leistung und deren Bewertung hin orientiert, so daß sie selber Bewertungen, Zensuren, Leistungsdruck, Kontrolle, Strafe bei Nichterfüllung vom Lehrer verlangen³⁷. Daneben bestehen selbstverständlich auch extrafunktionale Erwartungen wie nach kameradschaft-

lichem Verhalten, Erlaubnis zum Mogeln u.ä.

1.2.2. Das funktionalistische Verständnis des Lehrers

Vergegenwärtigt man sich das Interesse des Rollenmodells, nämlich die Stabilität menschlicher Gesellschaft zu erklären und zu gewährleisten, offenbart sich die funktionalistische Einschätzung und Aufgabe des Lehrers. Er wird einzig als Produkt von Fremderwartungen verstanden, wobei er selber nur Medium zwischen Gesellschaft und Schüler ist. In seiner Rolle kulminieren die gesellschaftlichen Ansprüche, über sie treten diese an die Schüler heran.

Nun evozierten Dahrendorfs Theorie und das schnell ermittelte praktische Korrelat dazu vielfache Kritik, die jedoch anfangs dem Modell verhaftet blieb: auf theoretischer Ebene widersprach Tenbruck der pessimistischen Interpretation; die in dieser Kontroverse zum Ausdruck kommende Offenheit und Beliebigkeit der Interpretation bestätigt sich gleichfalls in der Praxis, so daß hier die entsprechende Kritik aufkam.

- Tenbruck schätzt die von Dahrendorf behauptete Rollenproblematik weniger skeptisch ein: auf Seiten des Individuums nimmt er Faktoren wie Emotion, Engagement, Spontaneität und Kreativität an, die diesem die Möglichkeit verschaffen, über die Distanzierung von Normen die Fremdbestimmung zu verhindern.

Andererseits bestehe in jeder Gesellschaft eine bestimmte Kultur, mit deren Kern von Normen und Werten sich jedes Mitglied identifiziere, so daß für die Durchsetzung dieses Kernes von Erwartungen

gar keine Sanktionen erforderlich seien, Fremdbestimmung zum Teil nicht notwendig und vorhanden sei.

- Angesichts der empirischen Ergebnisse richtet sich eine ähnliche Kritik auf die unzutreffende Beschreibung der Schulwirklichkeit bzw. deren weit voneinander abweichenden Interpretation : Wolfgang Kramp, Martin Schwonke u.a.³⁸ weisen unter Berufung auf die Praxis darauf hin, daß in der Realität der Rollendruck nicht so stark sei und nicht so empfunden werde, daß also nicht "das pädagogische Scheitern des Lehrers ... bereits in seiner prinzipiell untragbaren Berufsrolle angelegt und daher letztlich unvermeidbar sei"; insbesondere sei die Existenz psychisch unbeschädigter Lehrer mit der von der Rollentheorie behaupteten "Ausweglosigkeit" des Lehrerberufes unvereinbar³⁹.

Eine solche Dichotomie aufzubauen und damit das Rollenkonzept grundsätzlich in Frage zu stellen, scheint nach Klosses Ansicht allerdings unnötig : der frühe Streit um Determiniertheit (Dahrendorf) und Freiheit (Tenbruck) werde zunächst durch die Praxis des Lehrerberufes sublimiert, in der der "Widerspruch von Unbestimmtheit, Freiheit und Gängelung" charakteristisch sei⁴⁰.

Mit solch divergierenden Interpretationen leistet das Rollenmodell keinen Beitrag mehr zur Erklärung menschlichen Handelns, sondern vermag, empirisch-positivistisch eingesetzt, lediglich - aber immerhin als durchaus positive Leistung - sehr viele in der sozialwissenschaftlich orientierten Erziehungswissenschaft in Erwägung gezogene, möglicherweise einfluß nehmende Variablen für Arbeit und Selbstverständnis der Lehrer in den Blick zu bringen⁴¹.

Über die tatsächliche Wirksamkeit und Rigidität der Außensteuerung sind kaum Aussagen zu machen, da die unterstellte Komplementarität von Erwartung und Verhalten nicht nachweisbar ist⁴²; das Modell von Kann-, Soll- und Mußerwartungen und die entsprechenden Sanktionen sind nur für letztere quantifizierbar. Somit bleibt zum einen schon die Erfüllung des eigenen Anspruchs zweifelhaft, menschliches Verhalten als regelhaft, überindividuellen Normen, also gesellschaftlichen Zwängen völlig unterworfen zu erweisen.

Mit dieser Unbestimmtheit der Wirksamkeit bzw. mit der Beliebigkeit der Interpretation verliert das Rollenmodell zugleich seinen Erklärungswert für menschliches Handeln, u.a. in unserem Zusammenhang für das Fehlen pädagogischer Handlungsorientiertheit der Gymnasiallehrer. Der im Folgenden referierte Versuch, pädagogisches Handeln doch innerhalb dieses Rollenverständnisses zu ermöglichen, erklärt zwar dieses Fehlen, insofern durch das Einbringen der 'pädagogischen Selbstrolle' das bisherige Defizit einer 'pädagogischen Bezugsgruppe' erkannt und deren Kompensation zur Aufgabe der Erziehungswissenschaft erklärt ist; doch gerade dieser Versuch wird noch einmal das funktionalistische und nicht pädagogische Verständnis des Lehrers entlarven.

In Deutschland stellten sich einige Erziehungswissenschaftler, dabei noch innerhalb solcher Rollenauffassung verharrend, gegen die Auffassung von Determiniertheit und gegen das Abfinden mit Konflikten gerade im Lehrerberuf. Es wurde seit Beginn der soziologischen und rollentheoretischen Betrachtungsweise auch in der Pädagogik den Erwartungen von Politik/Staat/Gesellschaft gegenüber und zur

Überwindung der Konflikte ein parteiisches : das erzieherische Moment in das Konzept eingeschaltet. D.h. aus der Tradition der geisteswissenschaftlichen Pädagogik heraus wurde der Gedanke entwickelt, der Lehrer habe sich nicht defensiv gegenüber der Vielzahl und Diffusität der Ansprüche zu verhalten, sondern er habe "eine berufsspezifische Funktion - eben des Erzieherische - zur Grundlage einer Berufsideologie, des Berufsstolzes und des Berufsprestiges" zu entwickeln⁴³. Analog dazu wie die deskriptive Rollentheorie vorab auf die Voraussetzung der Persönlichkeitsveranlagung hingewiesen wurde, versucht Klaus Mollenhauer, eben durch die Sozialpsychologie angeregt, den Rollenerwartungen eine 'pädagogische Selbstrolle' entgegenzustellen, d.h. er will, ähnlich wie Lemberg berufstheoretisch auf eine 'Professionalisierung' des Lehrerberufs abzielt, ein spezifisch pädagogisches Berufsverständnis entwickeln : pädagogische Selbstrolle meint "diejenige Konstellation von Eigenschaften, Verhaltensweisen und Meinungen, die der Erzieher, die Erzieherschaft (speziell die Lehrerschaft) und die pädagogische Theorie in einem pädagogischen Gedankengang und aufgrund der mit diesem verbundenen geschichtlichen Erfahrungen entwickelt haben und die sie von sich bzw. dem Erzieher erwarten"⁴⁴. - Bevor die Problematik dieses Ansatzes diskutiert wird, soll seine soziologische Variante, mit der Dieter Claessens die bei Dahnendorf und Tenbruck begonnene Diskussion um die Möglichkeit 'freien' Verhaltens fortsetzt, hinzugezogen werden. Die Erweiterung der 'Rolle' um den 'Macht'begriff stellt eine bisher nicht beachtete Parallele zu Mollenhausers Postulat der pädagogischen Selbstrolle dar. Claessens dreht die Rollen-Defini-

tion ('fremde Erwartungen an eigene Rolle') um :
"wieweit definiert eine Rolle andere Rollen derart, daß sie gegenüber sich selbst bei anderen diejenigen Erwartungen produziert, die sie selbst wünscht?" Die Rolle hat dann die 'Macht', "sich selbst zu definieren (als die Fähigkeit, anderen gegenüber die eigene Rolle verbindlich zu definieren); das heißt auch : Rollenerwartungen im Hinblick auf die eigene Rolle zu verändern"⁴⁵.

Die 'pädagogische Selbstrolle' kann als ein solche 'Macht' angesehen werden; das 'Erzieherische als Berufsideologie'⁴⁶, die 'funktionale Autorität', d.h. die Machtstellung durch fachliche Qualifikation⁴⁷, ergibt die Macht, mit Max Weber : die "Chance", "die Erwartungen anderer auch gegen ihren Willen zu definieren" - die Selbstrolle als 'Gegenmacht' - , "die eigene Rolle gegen Veränderungen und Wünsche anderer verteidigen zu können". Die Erringung solcher Macht, "den Aufweis der Möglichkeit, die eigene Rolle umdefinieren zu können", soll die pädagogische Selbstrolle bieten⁴⁸. Sozialpsychologisch gesehen : die - in Hartleys Sinn - im Sozialisationsprozess erworbene Selbstrolle als 'Konstellation von Eigenschaften' wird korrigiert, erweitert durch die pädagogische Selbstrolle insofern sie diese eine Orientierung, eine Gegenmacht gegenüber eigenen Einstellungen und Verhaltensweisen als auch fremden Erwartungen darstellt.

Für die Rollentheorie folgt aus dem Macht-Begriff zweierlei :

- das Erkennen von beeinflussenden Variablen, das die Rollentheorie leistet, und die Reflexion darüber geben den Anlaß und die Chance, einen faktischen Zustand zu überwinden. Die Rollentheorie

als Instrumentarium zur Beschreibung von sozialen Situationen kann so ihren statischen Charakter ablegen⁴⁹

- die Rollentheorie in ihrer pessimistischen anthropologischen Konsequenz kann im bestimmten Rahmen ihre eigene Begrenztheit aufbrechen. Dabei wäre die Diskussion nicht uninteressant, ob hier - wie schon bei Tenbrucks weniger rigiden Auffassung - nur eine Variationsbreite des funktionalistischen Modells aufgetan oder dieses schon verlassen ist. Wissenschaftsgeschichtlich läßt die vielfache Arbeit mit dem funktionalistischen, aber modifizierten, weniger rigide interpretierten Modell den Schluß zu, daß letztlich das Modell beibehalten worden ist.

Diese Folgerung gilt auch für Mollenhauer, der innerhalb des Modells bleibt, wenn er mit der pädagogischen Selbstrolle eine pädagogische Komponente als Gegengewicht gegen die Fremderwartungen einführt; dies soll ganz konkret geschehen mit der Installation einer verstärkten pädagogischen Ausbildung der Lehrer⁵⁰.

Doch gerade dieses Verharren im Modell entdeckt dessen unpädagogischen Charakter: Selbst wenn - in dem determinierenden Verständnis bleibend - auf diese Weise formal 'pädagogisches Handeln' erreicht würde, so widerstrebt doch die gesamte anthropologische Implikation des Rollenkonzepts, die die völlige Fremdbestimmung des Menschen unterstellt, dem pädagogischen Verständnis des Individuums als sich selbst bestimmendem autonomen Wesen. Läßt schon die Offenheit der Interpretation des Rollenkonzept als heuristisches Instrument der Beschreibung von menschlicher Wirklichkeit und Handeln untauglich werden, so schließt die deterministische Anthropologie die

Übernahme und erst recht die Anwendung des Modells durch die Pädagogik, nämlich zum Zweck der Gewinnung von pädagogischen Handlungsmaximen, aus, da diese nicht voreb bestimmt sein können. Die Fremdbestimmung des Rollenmodells steht im Widerspruch zum pädagogischen Postulat der Selbstbestimmung des Individuums. Das Rollenkonzept erfüllt zwar seinen Zweck zur Beschreibung der Lehrerproblematik und leistet darüber hinaus im Rahmen der Arbeit eine Einführung in die gesellschaftliche Problematik von Schule und Lehrerberuf - womit sich die Ausführlichkeit der Darstellung rechtfertigt. Zu kritisieren bleibt aber das dahinter stehende funktionalistische Verständnis des Lehrers und der Schule. Eine pädagogische Theorie der Schule hat sich nicht in erster Linie mit den divergierenden Aufgabenstellungen von Schule auseinanderzusetzen, sondern setzt ihre Kritik früher an, nämlich da, wo überhaupt Erziehung als fremdbestimmt von Erwartungen und dann noch organisiert in einer eigenen Institution betrieben und hingenommen wird.

1.3. DIE INSTITUTION

Wenn sich nun, die Einführung in die schulpraktische Problematik vorläufig abschließend, der Blick auf die Institution Schule selber richtet, wird die rollentheoretische Betrachtungsweise des Lehrers nur partiell verlassen. Versteht man nämlich das Rollenmodell als Sozialisationsmodell, dann läßt sich die Schule als institutionelle Sozialisationsinstanz betrachten, was sowohl auf die Lehrer als auch auf die Schüler zu beziehen ist. Insofern Lehrer und Schüler durch die der Institution aufgegebenen Ziele in ihrem Verhalten bestimmt sind, sind sie gleichermaßen deren Zielsetzungen und Zwängen unterworfen.

Das Verständnis der Institution Schule bedingt demnach das der in ihr Agierenden. Ein historisches Beispiel zeigt, daß schon immer die für Schule gesetzten Zwecke nicht nur deren Schüler, sondern gleichzeitig deren Lehrer mitbetrafen. Die Aufforderung Wilhelm II. an die Gymnasiallehrer, bei ihren Schülern sozialdemokratisches Denken zu verhindern, implizierte die Aufforderung an die Lehrer, selber monarchisch und nicht sozialdemokratisch zu denken. Entsprechendes Fehlverhalten wurde negativ sanktioniert⁵¹.

1.3.1. Institution und Organisation

Scheint so die Schule als Institution nichts anderes als festgeschriebene Ansprüche der Gesellschaft an die Rollen der Betroffenen darzustellen - die gegenwärtige der Lehrer, die zukünftige der Schüler -, gerät die Schule sofort unter pädagogischen Verdacht.

Um diesen zunächst einmal zu relativieren, ließe sich die positive Leistung von Institutionen und den von diesen bestimmten Verhaltens- und Rollenerwartungen betrachten. Institutionen "entlasten den einzelnen Menschen ... durch die Vorgabe von Verhaltensschemata", verschaffen "Verhaltenssicherheit"⁵². Allerdings steht diesem Positivum entgegen: der Konformismus von Institutionen behindert die soziale Entfaltung des Einzelnen, kann "kritische Rationalität einengen und das soziale Verantwortungsbewußtsein reduzieren"⁵³.

Positive Leistung wie Fehlentwicklungen lassen sich auf das spezifische Merkmal von Institutionen zurückführen, nämlich daß sie bestimmte soziokulturelle Bedürfnisse wie Rechts-, Moral- und Macht-

ordnung befriedigen⁵⁴. Die soziokulturellen Bedürfnisse, d.h. die historischen Beweggründe für die Entstehung der Institution Schule, werden später ausführlich behandelt werden, wobei auch die Problematisierung des Institutionenbegriffs in den Blick gerät.

Institutionen sind demnach auf Ziele ausgerichtet, die durch eine möglichst zweckrationale Organisation zu verwirklichen sind. Der vorgegebene Zweck zieht bestimmte Mittel, Verordnungen, Gesetze nach sich, deren Erfüllung die Anpassung der einzelnen Positions- und Rollenträger erfordert und umgekehrt deren eigenes Verantwortungsbewußtsein unnötig bzw. unmöglich macht. "Organisationen suchen Institutionen auf möglichst zweckrationale Weise zu verwirklichen"⁵⁵. Die Schulverwaltung umorgt alle für den Organisationszweck nötigen Erfordernisse, die in ihren Folgewirkungen nicht innerinstitutionell beschränkt bleiben, sondern bis über die Grenzen der Institution hinausreichen. "Es werden Anordnungs- und Gehorsamsbefugnisse geregelt, Kommunikationsprogramme erstellt und Kommunikationsbahnen vorgezeichnet, Leistungskontrollen und Sanktionen für alle Mitgliedergruppen eingebaut, Rollen beschrieben und Funktionen festgelegt, Eintritts- und Ausschlußbedingungen fixiert, Betriebsmittel verwaltet und Pläne für die Weiterentwicklung der Institution erarbeitet. Damit erhält die Schule die Struktur eines bürokratischen Systems"⁵⁶.

Politische Auflagen, unzählige Vorschriften der Verwaltung sichern mit ihren darin geäußerten Erwartungen an die Lehrer das Funktionieren der Organisation Schule.⁵⁷ Von diesem Verständnis aus lassen sich die vorangegangenen Überlegungen sowohl

zur organisatorischen Reform der Oberstufe - in der Einleitung - als auch zur Schülerauffassung und Lehrerrolle in einen umfassenden, auch historisch auszuweitenden Erklärungszusammenhang bringen .

Der Institution Schule waren und sind gesellschaftliche Ziele auferlegt, zu deren Erfüllung angesichts historischen Wandels der gesellschaftlichen Bedingungen permanente organisatorische Änderungen vollzogen wurden, ohne daß jemals die Institution selber in ihrer Zwecke setzenden Funktion beseitigt worden wäre. Das formale Charakteristikum der Institution Schule änderte sich nie; Zwecke, und zwar gesellschaftliche, nicht pädagogische, blieben, lediglich der Inhalt der Zwecke, die konkrete Zwecksetzung, änderte sich. Das hatte und hat Änderungen in der Organisation zur Folge.

1.3.2. Organisatorische statt institutionelle Reformen

Diese These soll am Beispiel der Oberstufenreform belegt werden. Die früheren skizzenhaften Anmerkungen zur Oberstufenreform fallen in den Bereich verschiedener Disziplinen der Schulpädagogik und sind unter den nur systematisch zu trennenden Perspektiven Bildungspolitik, Bildungsökonomie und -planung, Didaktik, Curriculum- und Schultheorie anzugehen; der mit dem Institutionsziel gesteckte Rahmen wird in seiner umfassenden Wirkung jedoch zu beachten sein.

Die organisatorische Reform der gymnasialen Oberstufe kann noch als späte Folge der Bildungswerbung seit Mitte der 60er Jahre gelten, die hervorgerufen war durch Bedarf von Wirtschaft und Staat an qualifizierten Kräften⁵⁸. Diese für die Bundesrepublik Deutschland neue Konstellation ermöglichte

neue wissenschaftliche Sichtweisen (dynamischer Begabungsbegriff, Sozialisationsforschung) bis hin zu bildungspolitischen Reformen mit dem Ziel 'Chancengleichheit' : Vorschule, Orientierungsstufe, Gesamtschulversuche, Oberstufenreform u.a. Damit verbunden waren curriculare und didaktische Neuerungen wie an der reformierten gymnasialen Oberstufe die Differenzierung in Grund- und Leistungskurse oder in mehr und neue Inhalte und Fächer.

Während also solche andere Zwecksetzung vielfältige Änderungen im organisatorischen Bereich, enorme bildungspolitische und -ökonomische Aktivitäten nach sich zieht und neue Schulformen und Curricula initiiert, bleibt die eigentliche pädagogische Institutionen-Problematik unangetastet.

Dies korrespondiert mit der Tatsache, daß die pädagogisch-schultheoretische Dimension, d.h. die pädagogische Legitimation von Schule, im Allgemeinen erst ex negativo, aus dem Fehlen destilliert werden muß.

Wenn nämlich ein schulkritischer Gedanke aufkommt, wird dieser unterdrückt und überwunden mit lediglich organisatorischen Maßnahmen, unter Beibehaltung und ausdrücklicher Bestätigung des schon lange Vorhandenen, der Institution der Schule. In der Zusammenfassung der verschiedensten Versuche zur Oberstufenreform heißt es : "Ohne Zweifel ist der wichtigste Anlaß zu Reformen in der gymnasialen Oberstufe die von allen Lehrern deutlich registrierte Motivationskrise, in denen zahlreiche Schüler heute gegenüber dem Lernen stehen. Die politische Vergangenheit, der technische und soziale Wandel haben in den letzten Jahrzehnten vieles fragwürdig gemacht, was seit Jahrhunderten unbestreitbarer Besitz an Bildungsidealen, gesellschaftlichen Normen,

aber auch individuellen und sozialen Tabus war. Übrig geblieben sind Ratlosigkeit der Eltern, Verunsicherung der Lehrer und ein tiefer Zweifel zahlreicher Oberstufenschüler am Wert dessen, was ihnen zum Lernen aufgegeben wird". Solche 'Ratlosigkeit, Verunsicherung, Zweifel' werden aber nicht zum Anlaß einer grundsätzlichen Schulkritik genommen, sondern, so heißt es weiter : "Der Versuch, der Motivationskrise im Gymnasium mit den Mitteln des Gymnasiums zu begegnen, ist konsequent"⁵⁹. Mit dieser knappen Gutheißung ist die schul- und institutionen-theoretische Problematik abgetan; daß der Motivationskrise womöglich eben nicht 'mit den Mitteln des Gymnasiums', das kann nichts anderes heißen : als mit den Mitteln von Didaktik und Curriculum, zu begegnen ist, wird gar nicht erst ins Kalkül gezogen. Die Schwierigkeit einer pädagogischen Legitimation des Gymnasiums, des institutionalisierten Lernens wird unterlaufen; historischer Wandel, Überholtheit werden vornehmlich als Ursache für mangelnde Motivation gegenüber dem Lernen akzeptiert.

1.3.3. Die Funktionalität der Institution Schule

Die Institution Schule besitzt von Anfang an und behält durchweg ihren funktionalen Charakter als auf gesellschaftliche Zwecksetzung ausgerichtete Organisation, wie er sich, die früheren Gedanken abschließend aufnehmend, auch an den beiden Gruppen von Lehrern und Schülern widerspiegelt :

- vorschulische Sprachkompensatorik wird betrieben, Differenzierung und Kursesystem u.a. werden eingeführt, so daß der Schüler den zweckrationalen Erfordernissen des reibungslosen Übergangs

hier in die Schule, dort in die Universität und Berufswelt angepaßt ist,

- historisch der Wandel vom 'Philologen' zum 'Fach-Lehrer', gegenwärtig der Wandel vom wissenschaftlich ausgebildeten zum 'restringierten' Stufen-Lehrer, beschränken dessen Aufgabe auf die Vermittlung positiv sanktionierten und zentral abfragbaren Wissens.

1.4. DIE SCHULPÄDAGOGIK

Die These von der Krise des Gymnasiums und deren kurzer Aufweis wurden durch die anschließende Analyse des Verständnisses von Schüler, Lehrer und Institution bzw. Organisation Schule insofern bestätigt, als der Ansatz der Sprechkompensatorik und die organisatorischen Reformversuche die Fehlerhaftigkeit oder zumindest Überholtheit des Vorhandenen eingestehen. Allerdings zeigen sowohl das funktionalistische Verständnis von Lehrern und Schülern als auch die tatsächliche Reformpraxis, daß die Mängel der Schule nicht auf ihren Ursprung zurückgeführt werden, nämlich die pädagogisch problematische Institutionalisierung von Lehren und Lernen mit der daraus resultierenden Funktionalisierung von Lehrern und Schülern. Vielmehr verdrängen alle solche Teil-Reformen die grundsätzlichen Zweifel. Damit geschieht allerdings auf der schulpraktischen Ebene nichts anderes als lange Zeit auf der theoretischen. In der Schulpädagogik hat erst nach Jahrzehnten didaktischer und curriculärer Veränderungen, nach Verbesserungen innerer und äußerer Art, inhaltlicher und struktureller Reformen sich die erziehungswissenschaftliche Diskussion um Schule und Schultheorie zur weitestmöglichen, grundsätzlichen

Kritik an der erzieherischen Berechtigung von Schule überhaupt gesteigert. Schulpädagogische Überlegungen der letzten Jahre sind selten bis zur erzieherischen Infragestellung der Schule vorgedungen; es gab verschiedene Ansätze, die im Folgenden unter dieser Perspektive zusammengestellt sind (Kap. 1.4.1. und 1.4.2.). Erst das Ende der Bildungseuphorie, das sich in der Stagnation und in dem Scheitern von Reformvorhaben seit Beginn der 1970er Jahre abzeichnen begann, ließ Zweifel daran aufkommen, ob solch partielle Reformen überhaupt Erfolg haben können; dem folgte die einleitend als notwendig herausgestellte Rückbesinnung auf ein verstärkt erzieherisches, radikal pädagogisches Grundverständnis (Kap. 1.4.3.). Symptomatisch für eine solche Wendung ist, daß für die nachfolgende Darstellung der Schul-Kritik zwecks Systematisierung dieser Kritik zurückgegriffen werden kann auf zwei pädagogische Postulate, wie sie ganz zentral schon in Herbarts Konzeption des 'erziehenden Unterrichts' enthalten sind, denen also ausdrücklich eine 'Allgemeine P ä d a g o g i k, abgeleitet aus dem Z w e c k der E r z i e h u n g', zugrunde liegt. Hier soll noch nicht Herbarts Konzeption entwickelt werden (vgl. später Kap. 3.1. bis 3.3. : im historischen Kontext), sondern es sollen lediglich Herbarts pädagogische Forderungen an Unterricht und die daraus abzuleitende, sich noch heute gültig erweisende Kritik an der Schule ausgenutzt werden.

1. Unterricht hat an 'Erfahrung und Umgang' der Zöglinge anzuknüpfen.
2. Unterricht hat nicht nur der Kenntnisvermittlung, sondern auch der 'Erziehung' zu dienen, d.h. dem Zögling zu gesellschaftlichem und sozialem Handeln zu verhelfen.

Diesem Ausgang vom 'Zweck der Erziehung' als notwendiger Basis schultheoretischer Erörterungen entspricht seitens der radikalen Schulkritik der Rekurs auf einen analogen Begriff von Bildung, wie er im Anschluß an die Schulkritik unter Bezug auf Wolfgang Fischer dargestellt werden wird.

1.4.1. Curriculare und didaktische Aspekte

Zu Herberts Forderung, daß Unterricht an die Erfahrung und den Umgang der Schüler anzuknüpfen habe, steht ein vernichtendes Urteil über die Realität der heutigen Schule aus der Sicht von Wolfgang Fischer in völligem Gegensatz: "Die Schule monopolisiert das Lernen, und das, ohne die mannigfaltigen Lernwünsche ihrer Benutzer und die vielen potentiellen Lern- und Erfahrungsmöglichkeiten aus deren Umgebung aufnehmen zu können"⁶⁰.

Schule verhindert also nicht nur das Abholen der Schüler bei ihren Möglichkeiten und Interessen, sondern darüber hinaus, so deutet Fischer mit dem negativ belasteten Terminus 'monopolisiert' an, restringiert Schule den Umfang der Lerninhalte.

Die erzieherische Prämisse Herbarts, von Fischer zweifach an die heutige Schule angelegt, macht damit aus schultheoretischer Sicht sowohl der Didaktik als auch der Curriculumtheorie ihre Unangemessenheit zum Vorwurf:

- Die Curriculumtheorie entwickelt und begründet Lehrpläne, trifft die Auswahl schulischer Lernstoffe⁶¹ - diese stammen sehr beschränkt aus der Realität und Umwelt der Schüler.
- Der Schule als der Versammlung einer Vielzahl von sehr unterschiedlichen Individuen (Herkunft, Alter, Geschlecht z.B.) ermangelt grundsätzlich die Fähig-

keit, auf jeweiligen Umgang und Erfahrung, auf jeweilige Lern- und Erfahrungsmöglichkeiten einzugehen - dem ist auch mit didaktischen Mitteln nicht abzuhelpen.

Eine solche Auffassung ist allerdings ungenau in zweierlei Hinsicht . Erstens unterstellt sie, daß die Auswahl und Vermittlung von Stoffen bisher unproblematisch gewesen sei; zweitens unterschlägt sie in ihrer alleinigen Beachtung des Individuums die oben für Schule behauptete Dialektik, nach der Schule auch auf und für die Gesellschaft vorzubereiten habe.

legt man diese letztere Aufgabe als Maßstab an, ist die erzieherische Kritik an Didaktik und Curriculumtheorie abzuschwächen; ein Beispiel mag dies belegen.

Das Wissen um die Problematik von Auswahl und Vermittlung ist überhaupt nicht neu, stellt in gonguteiliger Absicht, nämlich unter bildungstheoretischer Perspektive eine längst bewußte Aufgabe dar. Der Blick galt dabei systematisch dem Ziel und der Möglichkeit der Beschränkung - trotz bzw. gerade wegen des formalbildenden Anspruchs der Erziehung zur Humanität. Schon die neuhumanistische Bildung hatte aus erzieherischer Perspektive ihren materialen "Defizitquotienten"⁶². Gerade diese Art schulischer Monopolisierung des Lernens auf bestimmte Stoffe aber machte die bürgerliche 'Bildung' gegenüber der adeligen aus! Die - soeben noch attackierte - schulische Beschränkung des Lernens überschritt bewußt Erfahrung und Umgang der Familie und des Standes, versuchte dann allerdings über die didaktische Aufbereitung der Lernstoffe diese Differenz zu überwinden : durch Auswendiglernen von Texten, durch Grammatik, durch schul- und kindgerechte Chresto-

mathien, (das sind ausgewählte oder gar von Lehrern selbst verfaßte Übungstückchen). An diesem letzten Beispiel läßt sich zugleich nochmals die Gegenposition deutlich machen : pointierter als an der schon toten Sprache und deren nochmaliger schulischer Erstickung läßt sich das erzieherische Postulat nach Anknüpfen an reale Erfahrung kaum begründen.

Darzustellen, wie die schultheoretische Analyse die damalige Konstellation zu interpretieren hat, wird Aufgabe der historischen Arbeit sein. Im Folgenden sei die schultheoretische Kritik an der neueren Didaktik und Curriculumtheorie verdeutlicht.

In der bildungstheoretisch begründeten Didaktik (= Theorie des Lehrplans und des Unterrichts) mit ihrer zentralen Diskussion um formale und/oder materielle Bildung spielten die Inhalte und inhaltlichen Beschränkungen durch die Schule eine wesentliche Rolle. "Formale Theorien definieren Bildung vom Subjekt aus, von der Entwicklung und Förderung seiner Möglichkeiten, nicht von den Inhalten und ihrer objektiven Bedeutung her"⁶³ - eine Auffassung, die Herbart und Fischer nahe steht; sie wird aber nicht in schultheoretischem Sinn weiter gedacht, sondern curricular, mit dem Ergebnis : schulische Lerninhalte lassen sich aus einem formalen Bildungsverständnis nicht ableiten. Dazu sind materiale Bildungstheorien erforderlich, von denen am wenigsten die 'Theorie des Klassischen' an die Voraussetzungen der Schüler anknüpft. Es handelt sich dabei um 'Inhalte, "in denen sich 'das ideale Selbstverständnis einer Kultur' widerspiegelt". Die 'exemplarische Lehre' ist von den zugeordneten Wissenschaften her gedacht; der Enzyklopädismus mit seiner 'materialen Allgemeinbildung' trifft mit seinen 'objektiven

Kulturinhalten' ebensowenig die Erfahrung der Schüler.

Klafki glaubte diesen "Dualismus der Theorien 'formaler' und 'materialer' Bildung" "in einer höheren Einheit", der 'kategorialen Bildung' aufgehoben⁶⁴ ohne aber die grundsätzliche erzieherische Problematik schulischen Lernens aufzunehmen.

Lagen einer bildungstheoretischen Position noch die Zusammengehörigkeit von Lehrplentheorie und Didaktik sowie die Berücksichtigung der Individualität des Schülers als Subjekt wenigstens als Ausgang und Problem zugrunde, so erhob die lerntheoretische Didaktik, als reine Unterrichtsmethodik der curricularen Reflexion beraubt, einseitig die 'restriktive' (Balleuf) Verpackung von Bildungswissen in schul- und stundengerechte Formen zu ihrer eigentlichen und einzigen Aufgabe. Der Schüler ist nicht mehr Subjekt seiner Bildung, sondern Objekt fremder Bildungsbemühungen. Unterricht wird erteilt, "um das planmäßige Lehren mehrgliedriger Lehrgehalte in voneinander getrennten Zeitabschnitten zu ermöglichen". Dazu muß Unterricht "den Lebenszusammenhang, in denen (richtig : in dem, J.K.) eine Lehrnotwendigkeit auftaucht, in der Regel verlassen"⁶⁵. Entsprechend dient die Erkundung 'anthropogener' und 'sozial-kultureller' Voraussetzungen der Schüler nicht als Anknüpfungsmöglichkeit, wie die dem entsprechende Erfahrung und Umgang bei Herbart und Fischer, sondern diese gelten als mögliche Störfaktoren für reibungslosen Unterricht. "Der Unterricht muß mit der Vorgeprägtheit des an ihm Teilnehmenden rechnen, sowohl Schüler als Lehrer bringen ihre Anlagen mit, ihre Erfahrungen in ihn ein. Wer mit ihnen nicht rechnen kann, wird vielleicht erfahren, daß sie sich auch gegen seinen Willen durchsetzen"⁶⁶.

Erfahrung und Umgang sollen nicht positiv einbezogen werden, sondern müssen kalkuliert werden, damit sie nicht unberechenbar in den Unterricht eindringen. Der Verzicht "auf jede erziehungs- und bildungstheoretische Legitimation" - so der Vorwurf Benners⁶⁷ - bedeutet neben dem Ausschalten der curricularen Reflexion auch den Verzicht der Didaktik auf die Reflexion des Bildungsobjekts und seiner Interessen und Möglichkeiten.

Schon 1963 nahm Hans Schöneberg eine kritische, damals ganz unorthodoxe Position gegenüber solcher Richtung ein. Wohl völlig ungehört - im gleichen Jahr wurde mit Picht's Verkündung der 'Bildungskatastrophe' Schule rein bildungsökonomisch und -soziologisch definiert - entdeckte er die Schule als "S c h e i n w e l t ... , in der die Sachverhalte des außerschulischen Lebens in einer unzulässigen Weise verschult sind"⁶⁸. Der Verschulung des Lernens korrespondiert die künstliche Erschaffung von Lernstoffen, wie oben das Beispiel Latein schon zeigte. Neben diesem curricularen Aspekt weist Schöneberg auf die "Gefahr der schulischen Situation" hin, "die in der Ausnutzung der pädagogischen Macht, der didaktischen Überlegenheit liegt ... Das manipulierende, nötigende, formende Bilden sollte sich, weniger unmaßend, von einem Aufmerksammachen her sehen..... Es ist behutsam, nicht aufdrängend oder auftrumpfend". Dieser "Druck der pädagogischen, didaktischen und menschlichen Selbstherrlichkeit des Lehrers muß entspannt werden zu seinen eigenen Gunsten, zugunsten der Lernsituation und zugunsten der Schüler"⁶⁹. Schöneberg will den Unterricht an 'konkreten sozialen Situationen' orientieren und auf solche vorbereiten. Dieser Begriff 'Situation' wird von ihm gleichermaßen curricular wie didaktisch interpretiert,

er versteht die Situation des Alltags, die Erfahrung aus der Umwelt des Kindes "für die Pädagogik" als "Ausgang und Ziel"⁷⁰ und nennt es daher "riskant, ... prekär, wenn Hamburger Bergnotdienst üben oder Münchener Seerettungsdienst....: die Situation, die vorübergehend einmal echt gewesen sein mag, wird nur noch mit heterogenen Motiven fortgeführt"⁷¹.

Während Schöneberg in einer Zeit beginnender Bildungseuphorie mit seiner pädagogisch-didaktischen Skepsis keine Resonanz gefunden hat, forcierte von Lateinamerika aus Ivan Illich seit Ende der 60er Jahre die deutsche Schuldiskussion erheblich. Mit seiner für Entwicklungsländer gedachten Kritik an der Schule lassen sich sowohl Probleme bildungs- und lerntheoretischer Didaktik als auch Schönebergs weiter entwickeln. Er trifft sich mit Letzterem in seinem Vorwurf der Beschränkung oder Künstlichkeit des Lernens durch Schule. Die soziale Situation, die soziale Umwelt wird als Lernumgebung ausgeschaltet, umgekehrt wird Wissen handlich eingeschränkt, wird verpackt zur 'Ware'⁷², nicht zuletzt durch die Didaktik läßt sich ergänzen. Aber Illich geht über solche Kritik weit hinaus. Zwar komme der Schule nur ein sehr geringer Anteil am Lernen zu⁷³, gleichwohl, so konstatiert er, "hängen Arbeit, Freizeit, Politik, städtisches Leben und sogar das Familienleben von den Schulen ab, anstatt selber zu Mitteln der Erziehung zu werden"⁷⁴. Jetzt bekommen Schule und Erziehung wieder ihren gesellschaftlichen Bezug, und zwar einen anderen, als zur Zeit des Neuhumanismus: die Beschränkung, die in früherer Zeit eine gesellschaftsändernde Funktion erfüllen sollte, führt nun zur Stabilisierung; die Auswahl der Unterrichtsstoffe durch Curriculumtheorie kann soziale Kontrolle leisten, dient, so Illichs heftige Polemik, der

Auslese und Regulation des sozialen Aufstiegs⁷⁵. Dagegen bietet Illich über die Kritik hinausgehend einen konstruktiven Vorschlag : ein Ausnutzen vorhandener Einrichtungen wie Fabriken, industrielle Anlagen, des Produktionsprozesses⁷⁶ als Lernorte und Lernmittel anstatt oder neben Schulen⁷⁷, um Lernen realistisch, alltags- und anwendungsbezogen werden zu lassen. Damit stellt er die Schule als praktikabel und - aus schultheoretischer Sicht - als legitimen Ort von Erziehung und Unterricht in Frage. Allerdings gerät nun das Anknüpfen an Erfahrung und Umgang, des pädagogischen Anspruchs ungeachtet, in einen eminent politischen und sozialen Zwiespalt, besonders angesichts Illichs liberalistischen Vorschlags, 'Bildungsgutscheine' zu verteilen und Jeden sich selber seine individuellen Lehrpersonen und -mittel auswählen zu lassen⁷⁸. Das Anknüpfen an Erfahrung und Umgang würde den ständischen Charakter von Gesellschaft auf und über die Bildung fortschreiben. Hier sei nur hingewiesen auf die Situation um 1800, aus der die neuhumanistische Pädagogik das Fazit zog, die ständische Reproduktion durch Bildung zu durchbrechen. Diese Ambivalenz wird später genauer zu betrachten sein.

Das gleiche Dilemma offenbart das letzte der ausgeschauten Beispiele schulkritischer Positionen, die 'Schülerschule von Barbiana'. Weniger von einer fundierten Anthropologie, Bildungs- und Gesellschaftsauffassung ausgehend als Illich⁷⁹, belegt sie erneut die soziale Dimension der curricularen Beschränkung der Stoffe. Die Schule wird durch ihre Stoffe zur Mittelklasse-Institution⁸⁰.

In einfachen Beispielen und Worten wird das pädagogisch bedeutsame Defizit des Schullernens dokumentiert.

"Gianni war 15 Jahre alt. Gedankenlos, allergisch gegen das Lesen. Die Lehrer hatten ihn als Taugenichts hingestellt" — "Doch von der Welt der Großen wußte er viel. Von der Arbeit, von den Familien, vom Leben des Dorfes"⁸¹ "Meine Lehrerin in der ersten Volksschulklasse sagte mir : 'steig auf jenen Baum und hole mir zwei Kirschen herunter'. Als meine Mutter das hörte, sagte sie : 'Wer hat die nur auf die Leute losgelassen?'

Ihr habt ihr das Lehrbefähigungsdiplom verliehen und mir verweigert. Dabei habe ich noch nie in meinem Leben einfach 'Baum' gesagt. Ich kenne jeden einzelnen Baum beim Namen. Ich kenne auch das Reissig. Ich habe es geschnitten, gesammelt und zum Brotbacken verwandt. Sie haben mir in einer Schularbeit das Wort 'sormenti' (Dialekt für Reissig, ital.) als Fehler angestrichen. Sie behaupten, man sagt 'sarmenti', weil die Römer es so sagten. Und dann gehen Sie heimlich in einem Wörterbuch nachsehen, was das überhaupt ist!"⁸² Die pädagogische Konsequenz, die aus solcher impliziten Kritik gezogen wurde, war die Einrichtung einer durch landwirtschaftliche und handwerkliche Selbstversorgung autarken Ganztagschule, in der jedes Mitglied Schüler und Lehrer zugleich ist, in der Leben und Lernen identisch, Erfahrung und Umgang der Schüler Ausgang und Ziel (Schöneberg) sind.

Eine solche Schule, deren 'Curriculum' und 'Didaktik' sind nicht "Selbstzweck", bei dem "Sprachen, Geschichte, Naturkunde : alles ... zur Zensurnote (wird) und nichts weiter"⁸³. Hier scheint die eine Forderung Herbarts erfüllt; an dieser Schule schien - 'schien', denn sie existiert nicht mehr - trotz der Gebundenheit des Lernens an die soziale Schicht wie bei Illich die Vermittlung von Individuum und Gesell-

schaft verwirklicht, schien die Vermittlung von individuellem Wissen und Vermögen der einzelnen Schüler mit den staatlichen Prüfungsinstanzen der Bildung gelungen - sofern Schüler der Schülerschule von Barbiana deren Prüfungen bestanden.

1.4.1.1. Zusammenfassung und Diskussion

Schöneberg, Illich und die Verfasser des Briefes an eine Lehrerin greifen gemeinsam die Ausschaltung des Lernens aus der Erfahrung und Umwelt an, die Wertlosigkeit a u ß e r-schulischen Wissens und Könnens i n der Schule; Peter Martin Roeder nahm eben diese Frage systematisch auf : "was (bedeutet) Institutionalisierung für Lehre und Lernen"?⁸⁴. 'Institutionalisierung' meint : materielle Bildungstheorien inthronisieren eingeschränkte, ausgewählte, als 'bildend' deklarierte Inhalte in der Schule; lerntheoretische Didaktik akzeptiert und verarbeitet vorgegebene, von der verselbständigten Curriculumtheorie für gut geheißen Lernstoffe. Formale Bildungstheorie, der situationsbezogene Vorschlag Schönerbergs, die sozialisationsbezogenen Ansätze Illichs, der Schülerschule und anderer⁸⁵ stellen solchermaßen 'institutionalisierte' Bildung und Erziehung in Frage (zum Problem Institutionalisierung siehe Kap. 1.3. und im Folgenden). Roeder jedenfalls, der ziemlich früh (1968) die Problematik erkannte, nahm allzu schnell einen affirmativen Standpunkt ein, indem er die schulische Institutionalisierung von Lernen um den pädagogisch kritischen Aspekt reduzierte . "Wesentlich wäre es, ... den Gedanken festzuhalten, daß hier nicht grundsätzlich ein pädagogisch 'Eigentliches' durch Institutionalisierung per se entfremdet wird, sondern daß Institutionalisierung die von einer bestimmten Ent-

wicklungsstufe an notwendige Form der Sicherung gesellschaftlicher Verhaltenserwartungen ist"⁸⁶.

In dieser beschriebenen Antinomie - der Verwirklichung und Entwicklung des (je nach gesellschaftlicher Herkunft) individuellen Leistungs- und Lernvermögens und -Willens innerhalb der über Schule und ihre Inhalte vermittelten gesellschaftlichen Normen, Werte und Techniken - liegt das oben als problematisch angedeutete Verhältnis Individuum - Gesellschaft konkretisiert vor.

Je individuelle Erfahrung und Umgang, zeitlich vor und außerhalb der Schule durch verschiedene Sozialisationsinstanzen gewonnen, k ö n n e n aus praktischen Gründen in der Schule gar nicht oder nur minimal aufgenommen werden - und s o l l e n vom Selbstverständnis der Schule gar nicht aufgegriffen werden. Besonders das Gymnasium, zuletzt in seiner humanistischen u n d in seinen realistischen Varianten, verstand sich als Vermittler eines als 'bildend' deklarierten Kanons⁸⁷, dessen Wirklichkeitsferne, d.h. der Realität der Schüler fremder Charakter leicht einsehbar ist. Da solch 'bildender' Lehrplan als für die Schüler und deren Zukunft am meisten fruchtbar hingestellt wurde, sollte und konnte lediglich mit didaktischen Mitteln den individuellen Eigenarten, Interessen und Fähigkeiten der Schüler Rechnung getragen werden, womit aber die "Motivationskrise ...gegenüber dem Lernen" (Heister) nicht aufzufangen war. Als dann mit der Reform der gymnasialen Oberstufe (unter anderem) die Realitätsferne insgesamt ein wenig verringert wurde, offenbarten sich sofort die schulisch-organisatorischen Grenzen. So richtig die zuvor angeführte Kritik an der Monopolisierung des Lernens durch die Schule ist, muß

dieser in Beachtung einer zunächst einmal positiven Absicht von Schule im Sinne Rooders entgegen gehalten werden, daß - dies wurde schon gegen Illich angedeutet - Schule als planmäßig vorgehende Sozialisationsinstanz Kenntnisse und Fertigkeiten vermittelt, die anderweitig nicht oder kaum zugänglich wären. Um das an Illichs Anregung des Lernorts Fabrik zu demonstrieren und diese zugleich als unhistorisch zurückzuweisen, zumindest in der bei ihm unterstellten simplen Form: Das vorindustrielle Handwerk vermochte sich bis um 1800 zu reproduzieren auf der in Anlehnung an Herbert proklamierten Basis von Erfahrung und Umgang; 'mitahmen' und 'nachahmen' des Meisters reichten Lehrlingen und Gesellen als Lern- und Qualifizierungsmöglichkeit aus. Fortschreitende Technisierung und Automatisierung, deren Kompliziertheit und theoretische Fundierung machten eine derartige Vermittlung unzureichend. Entsprechend wurde ein Bereich arbeitsteilig delegiert an Handwerkseschulen⁸⁸. Eine solche pragmatisch und gesellschaftlich gewonnene Legitimation und Notwendigkeit von Schule ist leicht zu erweisen und demgegenüber erscheinen pädagogische Alternativen wie die Illichs und der Schülerschule chancenlos.

1.4.2. Die erzieherische Diskussion

Für die heutige Schule ist die Nichterfüllung des zweiten Postulats Herbarts, nämlich daß der Unterricht auch Erziehung leisten solle, damit der Schüler als Erwachsener zu gesellschaftlichem und sozialem Handeln befähigt sei, schon erwiesen, sofern man innerhalb Herbarts Systematik bleibt. Für diese waren Erfahrung und Umgang im Zusammenhang mit 'Erkenntnis und Teilnahme' eben nicht nur didaktische

Kategorien, sondern Voraussetzung und Ziel des erziehenden Unterrichts, so daß die Nichterfüllung des einen die Unmöglichkeit des andern impliziert. Kenntnisvermittlung und Erziehung bildeten eine Einheit, so wie dies historisch am gewählten Beispiel des vorindustriellen Handwerks deutlich zu machen ist.

Im Mit-Leben von Lehrling und Geselle in der Handwerksfamilie ergänzten sich Ausbildung und Erziehung; handwerkliche Fertigkeiten und handwerkliches Zunftethos wurden gemeinsam innerhalb des 'Familien-Standes' gelernt. Mit der notwendig gewordenen Einrichtung von Handwerksschulen zerbrach diese Einheit, der Erziehung fehlte jetzt eine eigene Instanz. Angesichts dieses historisch entstandenen erzieherischen Defizits gewinnt die neuhumanistische Bewegung im Gefolge und als Teil der philosophischen Aufklärung schultheoretisch ihre Bedeutung, insofern in ihr der schulisch begünstigten utilitaristischen Verwertung des Einzelnen, seiner Auerichtung und Ausbildung auf materialistische Zwecke pädagogische Ziele wie Selbstverwirklichung, Selbsttätigkeit entgegengesetzt werden. Um das erzieherische Defizit der neuen Schulbildung zu kompensieren, wollte Humboldt die berufliche Ausbildung der vorgängigen allgemeinen Schularziehung nachordnen.⁸⁹ 'Bildung zum Menschen', erzieherische Absichten schienen ihm in der Schule notwendig und - mehr oder weniger hinterfragt - möglich zu verwirklichen, vermittelt durch eine entsprechend 'gebildete' Lehrerschaft. Seit den preußischen Reformen ab 1807 sind mit der Elementarschule und dem Gymnasium entschieden pädagogische - nicht Überwiegend oder ausschließlich nationalstische, militaristische, religiöse - Zielsetzungen verbunden gewesen (vgl. Kap. 2ff). Auf diese Ansätze

und Ansprüche von Schule kann sich die radikale Schulkritik heute berufen; auch unabhängig von einer pädagogischen Systematik wie der Herbarts wurde und wird eine erzieherische Absicht von Schule zwar weithin behauptet. Dies gilt für die geisteswissenschaftliche Pädagogik, auch für 'Wesensbestimmungen'⁹⁰; während jedoch bei jüngeren Ansätzen das erzieherische Moment kaum über ein Postulat hinausgelangt und erst recht nicht auf seine tatsächliche Realisierung oder womöglich überhaupt auf seine Realisierbarkeit hin überprüft wird, nimmt erst die radikale Schulkritik den Anspruch der auch erzieherischen Absicht von Schule wieder ernst und gelangt als Ergebnis zum Zweifel an den erzieherischen Möglichkeiten ausgerechnet der Institution Schule.

Also nicht genug damit, daß Schule Beschränkung von Lernmöglichkeiten und Künstlichkeit von Lernstoffen bedeutet - Schule versagt zudem als Institution in ihrer erzieherischen Intention.

Auch diese Problematik ist - ähnlich der der Lerninhalte - nicht so neu. Hier soll weniger Siegfried Bernfeld behandelt werden, der als früher Vertreter einer radikalen Schulkritik gelten kann⁹¹, sondern Peter Fürstenau, der Bernfelds Gedanken in einer detaillierteren 'Psychoanalyse der Schule als Institution' weiter entwickelt.

Fürstenau beschreibt zunächst Schule organisatorisch als "Zusammenfassung von Kindern eines Jahrgangs in einer Schulklasse Der institutionelle, d.h. hier: der unterrichtliche und erzieherische Effekt dieser Versammlung liegt in der möglichst vollständigen Monopolisierung der Trieb- und Interessenbefriedigung beim Lehrer... Allein auf der Grundlage solcher maximaler gemeinsamer Abhängigkeit der Schüler hinsichtlich jeglicher Bedürfnisbefriedigung vom Lehrer

entfaltet sich der künstliche Prozeß der Wissensvermittlung, Fertigkeitserziehung und Verhaltenskultivierung in der Schule...". Für "Kollektivierung" wie dem "organisierten Unterricht ist psychodynamisch eigentümlich, daß er individuelle unregelmäßige zufällige Lernvorgänge so durch einen für alle mehr oder minder gleichen planmäßigen sicheren stetig fortschreitenden und laufend zurückgreifenden Lernprozeß in einer Zwangssituation ersetzt."⁹²

Diese 'Zwangssituation' meint sowohl die in Kapitel 1.4.1. schon angesprochene Beschränkung der Lernstoffe⁹³ als auch den Machtcharakter von Schule: "Der Lehrer (zwingt) als stark überlegener Partner einer größeren Gruppe von ihm Abhängiger seinen Willen auf und beherrscht sie mit Hilfe des Unterrichtsrituals".⁹⁴ Fürstenau's Aufweis psychischer Deformationen wie Ritualisierung, Autoritätskomplexen beim Lehrer, Pedanterie, Aggressionen u.a. stellen die Schwierigkeit, wenn nicht Untauglichkeit institutionalisierten Lernens und Erziehens bloß." Die pädagogische Ideologie unserer Gesellschaft ...vermag die Widersprüchlichkeit des Schulwesens nicht bis zu ihrem institutionellen Kern hin zu verfolgen..." und erkennt so nicht, "daß die von der Schule als Institution (funktional) ausgehenden Tendenzen dem deklarierten Erziehungsideal der Gesellschaft, dem Organisationszweck der Schule und den intentionalen Erziehungsmaßnahmen der Lehrer entgegenwirken und sich diesen gegenüber durchsetzen...". Dieser "Einfluß der funktionalen Faktoren der Schule bringt jedoch nicht nur die intentionalen Erziehungsmaßnahmen der Lehrer weithin um ihre Wirkung, er bestimmt das Lehrerverhalten vielmehr so stark, daß von einem eigenen intentionalen Erziehungsbereich kaum mehr gesprochen werden kann...Der von den

institutionellen (organisatorischen) Gegebenheiten einschließlich der Ausbildungsbedingungen und -anforderungen ausgehende Druck auf die Inhaber der Lehrerrolle ist derart, daß ein Spielraum pädagogisch angemessener, verantwortlicher, situationsbezogener Entscheidungen und Handlungen in der Schule nicht mehr gegeben ist"⁹⁵.

1.4.2.1. Zusammenfassung

Diese psychoanalytische Kritik der Institutionalisierung von Erziehung und Lernen bedarf kaum noch einer pädagogischen Interpretation; beider Kritik trifft sich in der durch Schule angestregten Kollektivierung von Individuen sowie dem Autoritäts- und Wissensgefälle Lehrer - Schüler.

Der Lehrer muß sich aufgrund der institutionell-formalen Struktur einer strengen Ritualisierung bedienen, die nicht nur die individuelle Lernfähigkeit der Schüler unberücksichtigt lassen muß, sondern auch unter erzieherischer Perspektive suspekte Nebenwirkungen erzeugt. Ungeachtet einer pädagogischen Bewertung der intendierten, d.h. beabsichtigten Erziehungsziele und einer Überprüfung hinsichtlich deren Verwirklichung tritt eine Fülle von funktionalen, d.h. unbeabsichtigten Wirkungen von Schule auf.

Das Zurückführen solcher Fehlleistungen der Schule auf deren institutionalisierten Zwänge wurde schon bei der Erörterung von Erfahrung und Umgang angedeutet. Dort gerieten die inhaltliche Festschreibung der Lernstoffe und die Entfremdung von der Realität in die Kritik, stand insgesamt die curriculare Auswahl im Vordergrund. Hier werden massiv die Möglichkeiten der Didaktik in Frage gestellt. Diese muß

sich schultheoretisch daraufhin befragen lassen, ob und wie ihre schulimmanenten Vorschläge der Kritik Fürstenaus entgegen kommen können.⁹⁶

1.4.3. Die radikal pädagogische Schultheorie

Die bisherigen Überlegungen standen unter zwei aus der Konzeption von Herbarts 'erziehendem Unterricht' gewonnenen Perspektiven, ohne daß dessen pädagogische Theorie expliziert worden wäre. Hierauf soll auch weiterhin^{noch} verzichtet werden; stattdessen soll die Übereinstimmung von Herbarts Ansatz mit einem Teil der heutigen Diskussion daran demonstriert werden, daß den beiden Postulaten nach Anknüpfen an Erfahrung und Umgang sowie nach einer erzieherischen Funktion von Unterricht ein 'moderner' schultheoretischer Ansatz unterlegt wird, der sich nicht zuletzt auf Herbart beruft.

Eine überwiegend außerdeutsche Suche nach 'Alternativen' zur Schule⁹⁷ wurde nämlich seit Beginn der 1970er Jahre unter der systematischen Frage nach einer 'pädagogischen Theorie der Schule' in der Bundesrepublik Deutschland aufgenommen⁹⁸. Bei der Darstellung dieses 'radikal schulkritischen' Ansatzes wird als dessen zentraler Ausgangspunkt der Begriff von Bildung und Erziehung, wie er den vorangegangenen Kapiteln implizit zugrunde lag, im Vordergrund stehen.

Fürstenaus Beitrag wird dabei von Interesse, weil in Konfrontation mit ihm die pädagogische Orientierung innerhalb der radikalen Schulkritik erkenntlich zu machen ist. Es gilt nämlich (vgl. Kap. 1.3.) zu unterscheiden zwischen Kritik an organisiertem Lernen und Erziehen im Allgemeinen und einer nach bürokratischer Organisation vollzogener oder unter

staatlichem oder berufsständischem Interesse stehender institutionalisierter Erziehung (im Besonderen. Erstere erklärt Fürstenau mit seinem Nachweis psychischer Deformationen für unmöglich⁹⁹. Erstere scheint zunächst auch die radikale Schulkritik zu meinen, wenn Wolfgang Fischer über die Schule als These aufstellt, "daß es ihr totaler institutioneller Charakter ist, der das Bewußtsein des Menschen zwangsläufig restringiert und formiert". Er wirft der traditionellen Pädagogik vor, "die Problematik des Institutionellen angesichts der Notwendigkeit des Lernens nicht erkannt zu haben"¹⁰⁰. Diese Position wäre eine nur organisationssoziologisch relevante.¹⁰¹ Fischer und Illich gehen über diesen Ansatz hinaus. Die Stoßrichtung von Fischers pädagogischer Kritik wird deutlich an einer Definition. Er spricht von 'Institution', "wenn auf einen prinzipiell a n g e b b a r e n Z w e c k hin orientiertes sozialrelevantes Verhalten auf Dauer gestellt, von der immer erneuten Begründung und Rechtfertigung entbunden, mithin stabil und verlässlich gehalten wird"¹⁰². "Nicht nur Lehren und Lernen werden auf Dauer gestellt, sondern auch eine konkret vorgestellte areté oder virtus des Menschen, die die S c h u l v e r a n s t a l t e r zu wissen glauben und zu der sie unterrichtlich die Schüler zu erziehen sich anheischig machen. Unter dem deklarierten Zweck der paideia, der formatio oder - neuzeitlich - der Bildung verbirgt sich die Vereinnahmung des Subjekts, das für den Verlust seiner gedanklichen S p a n n t a n e i t ä t mit brauchbaren Kenntnissen und Fertigkeiten, mit der Einbindung in maßstäbliche Deutungs-, Lenkungs- und Haltesysteme, darin mit dem Geschenk wohlthuender Fraglosigkeit, endlich mit Eintrittsbilletts in das 'Leben' mehr oder weniger reichlich

entlohnt wird"¹⁰³. Für Fischer heißt Institutionalisierung zugleich "rigorose oder gemäßigte Unterwerfung unter den Willen derer, die S c h u l e w o l l e n o d e r v e r a n s t a l t e n"¹⁰⁴.

Solche Institutionalisierung steht im Widerspruch zum pädagogischen Postulat, "daß Gelegenheiten geöffnet und gefördert werden, zu eigenem Problembewußtsein, zu autoritätsfreien Einsichten, zur Erfahrung der Bedingtheit von allem Gedachten und Gemachten zu kommen"¹⁰⁵. Für wen "die Herausbildung einer autonomen Vernunft, eines kritischen Bewußtseins oder eines die vorhandenen Lebens- und Überzeugungshorizonte transzendierenden individuellen Denkens Lehren und Lernen allererst konstituiert, weil ihm der Mensch bei aller Einsicht in dessen soziales Installiertsein und fortwährendes Montiertwerden, ohne die Unableitbarkeit und Zurachenbarkeit des Geistes folgerichtig und folgenschwer leugnen zu müssen, seiner Möglichkeit nach ein stellungnehmendes, zweckekonzipierendes, (bedingt) entscheidungsfreies und handlungs- statt bloß verhaltensfähiges Wesen ist, - für den liegt es nahe, Mißtrauen zu hegen, wo Lernen schulisch-institutionell verinnahmt und zur Funktion eines die Individualität konsumierenden Konkret-Allgemeinen herabgestuft wird"¹⁰⁶.

Hier wird mit Fischers Erziehungs-Verständnis von Schule der bildungstheoretische Bezug zu der vorangegangenen Einzelkritik hergestellt. Indem der Schule ein fremder Zweck vorgesetzt, übergestülpt wird, ist sie schon einer erzieherischen Wirkung in Fischers Sinn beraubt. Ein übergeordneter 'angebbarer Zweck' verlangt nach einer - im extremen Fall wie bei Wilhelm II. - einseitig doktrinären Inhaltlichkeit und zwecks Durchsetzung solch curricularer

Einengungen bestimmter organisatorischer Maßnahmen, innerhalb deren Grenzen dann die Didaktik verharren muß. Solche Maßnahmen reichen von Schulreife bis Abitur, von Schüler-Disziplin bis zu Lehrer-Disziplinerordnungen, von schulischer Hierarchie bis zu den Lehrer-Beamten. (vgl. Kap. 1.1. bis 1.3.)

Was sich bei Fürstenau auf eine Kritik an der Form des schulischen Unterrichts reduzierte, was bei Illich und der Schülerschule eine berechnigte Kritik der sozialen Stabilisierungsfunktion der Schule, ^{was} ~~Vim~~ Neuhumanismus umgekehrt eine die Gesellschaft transzendierende Möglichkeit der Schule hervorbrachte, das Klafki in einem kompromißhaften 'kategorialen Bildungsverständnis' aufheben mußte - all dies impliziert das grundlegende Dilemma und auf dieses führt Fischer zurück, ^{nämlich} ~~was~~ mit der Setzung von äußeren Zielen und Zwecken für die Schule deren pädagogischer Anspruch und deren pädagogische Legitimation unmöglich gemacht ist.

Damit werden Konsequenzen, wie sie Fürstenau bezüglich organisatorischer Änderungen beabsichtigt, hin-fällig¹⁰⁷. Daher werden 'Freiheiten' wie Gruppenarbeit, Unterrichtsgespräche, Differenzierung abfällig beurteilt als nur didaktische Tricks unter Beibehaltung aller für die schulische Pflichterfüllung erforderlichen Beschränkungen¹⁰⁸. Daher ist der Krise des Gymnasiums nicht mit curricularen "Mitteln des Gymnasiums" zu begegnen.

Solch ein Weg von fremder Zwecksetzung der Schule zur organisatorischen und institutionellen Verfestigung mit all seinen bisher nur angedeuteten Folgen kann in seiner Entwicklung durch historische Arbeit präzise verfolgt werden; dabei eröffnet der historische Zugriff mehr Hintergründe als eine Analyse des heute vorgefundenen, derzeitigen End-Zustandes. Die histo-

rische Arbeit wird am Beispiel des Gymnasiums auf-
gezeigt, wie schritt für schritt der einmal vorgege-
benen Zweck- und Zielsetzung die schulisch-organisa-
torische Verfestigung und die gesellschaftliche Ver-
einnahmung und Integration nachfolgt.

1.4.3.1. Zusammenfassung und Diskussion

Eine solche radikale pädagogische (In)Fragestellung
gilt es im Auge zu behalten für die historische Ar-
beit. Zuvor muß diese - bisher bewußt unkommentiert
gebliebene - Position Fischers aber problematisiert
werden; dies könnte immanent geschehen und wird von
Fischer selber geleistet. Auf dem Erfahrungshinter-
grund der grundsätzlich ebenso bildungstheoretisch
orientierten geisteswissenschaftlichen Pädagogik¹⁰⁹
spricht Fischer selber einen Problembereich an, der
aus dem Postulat und Anspruch der Pädagogik als
Handlungswissenschaft resultiert : das Verhältnis
von Pädagogik zu Politik/Staat/Gesellschaft¹¹⁰. Die
Frage, was angesichts des Verständnisses der Erzie-
hungswissenschaft als 'Wissenschaft von der und für
die Erziehung' die radikale Schulkritik eben f ü r
die Erziehung konkret einbringt, was die Theorie
f ü r Praxis leistet, kann als der Frage Pädagogik-
Politik übergeordnet angesehen und zugleich in die-
ser konkreten Frage selber eine Antwort suchend ver-
standen werden; die Diskussionen um Theorie-Praxis
sowie Pädagogik - Politik betreffen letztlich das
Urteil über Utopie oder Brauchbarkeit des radikalen
schulkritischen Konzeptes. Beide Probleme nehmen
einen großen Teil der Diskussion in Anspruch, tradi-
tionell und aktuell¹¹¹. Die kritischen Anmerkungen
zu Illich sowie Rooders Hinweis auf die notwendige
"Ficherung gesellschaftlicher Verhaltenserwartungen"

kennzeichneten genau diese Problematik. Für die historische Betrachtung werden konkret Verständnis und Bedeutung des Berufes in den Mittelpunkt dieser Problematik geraten. Im Beruf treffen die beiden Pole des dialektischen Verhältnisses von Individuum und Gesellschaft zusammen, da der Beruf am deutlichsten die Teilhabe des Einzelnen am Ganzen der Gesellschaft dokumentiert. Politisches Handeln und politische Maßnahmen dienen der Aufrechterhaltung und Steuerung solcher gesellschaftlichen Ganzen; sie sind auf Planung und Vorhersehbarkeit von Zukunft aus und geraten so in den Konflikt mit dem Anspruch der Pädagogik, den Einzelnen zur Entscheidung über seine eigene Zukunft zu befähigen. Die Erziehung, zeitlich der Berufsausübung und Teilhabe an der Gesellschaft vorgeordnet, darf aus pädagogischen Erwägungen deren Zwecken nicht untergeordnet werden.

1.5. DIE HISTORISCHE DIMENSION DER INSTITUTIONALISIERUNG

Gerade Institutionen haben überaus historisch belasteten Charakter; dies zeigte sich schon darin, daß Reformen in und an diesen Institutionen selten diese selber in Existenz und Zielen in Frage stellen. Dies gilt besonders für Personen und Träger von Institutionen, deren Bewußtsein entscheidend von dem traditionellen Selbstverständnis der Institution geprägt ist. Scheitern so Reformversuche an dem Beharrungsvermögen solchermaßen zu wenig pädagogisch in Frage gestellten schulischer Erziehung, dann wird darin die vorgangenheits- und zukunftsbezogene Dimension der Institution Schule offensichtlich. Die Verhaftung am Traditionellen dominiert über die Er-

Öffnung der Zukunft; dies gilt für alle Institutionen und Lebensbereiche, bricht sich aber insbesondere mit der verbal behaupteten emanzipatorischen Funktion von Schule.

solche Ambivalenz von Tradition und Zukunft verweist auf die notwendige Betrachtung der Historie insofern, als es gilt, die in ihr entwickelten und die heutige Schule noch bestimmenden Zusammenhänge und Strukturen zu erkennen : die pädagogischen Zweifel an der Schule als einer Institution, die für die Zukunft des Individuums freie Möglichkeiten eröffnen soll, legitimieren sich aus Erkenntnissen einer fehlerhaften Vergangenheit und Gegenwart. Bei Anerkennung der Historizität von Geschichte sind menschliche Erfahrungen und Erkenntnisse im nicht-naturwissenschaftlichen Bereich auf Interpretation und Lehren der Vergangenheit angewiesen. Dabei muß die Vergleichbarkeit von Historie und Gegenwart mit der Adäquatheit der Fragestellung legitimiert werden. Als solch fundamentaler Ansatzpunkt der Vergleichbarkeit bedarf die in Kapitel 1. erstellte Kritik an der Gegenwart daher der Rückführung auf zwei Gegenwart und Kritik selber konstituierende Prinzipien, als welche die Funktionalität von Schule für dominante gesellschaftliche, das sind überwiegend berufliche Zwecke, und eine pädagogische Kritik daran entwickelt wurden.

Damit kann die Problemdiskussion in die Historie verlagert werden, um sie in ihr erneut aufzuarbeiten . Heutiges Schulsystem und Schulverständnis sowie die heutige Kritik an der abgeschlossenen, institutionalisierten und durchorganisierten Erziehung und Bildung in der Schule finden ihre Ursachen und ihre Vorläufer zur Zeit eben des Beginns solcher Institutionalisierung und Organisation. Der histo-

rische Zustand um die Wende des 16. zum 19. Jahrhunderts machte einen Wandel von Erziehung und Bildung erforderlich, dessen Folgen die ernsthaftesten aller Versuche waren, diese in der Form von Schule zu institutionalisieren. Auf der Basis der damaligen historischen Voraussetzungen werden Lösungsversuche vorzustellen und zu diskutieren sein, um im Anschluß daran aufzuzeigen, auf welchem Weg sich die damaligen Anfänge und Absichten zur heutigen Situation entwickelt haben.

2. DAS 18. UND FRÜHE 19. JAHRHUNDERT

Die schultheoretische Diskussion zu Beginn des 19. Jahrhunderts muß auf dem Hintergrund des gesellschaftlichen Zustandes betrachtet werden, der in diesem Kapitel von seinen realen wirtschaftlichen Bedingungen, vor allem deren Wandel her, von dem zugeordneten, also von den Reformern von 1807 vorgefundenen Schulsystem her, sowie von der gesellschaftlichen - weniger pädagogischen - Legitimation dieser Schule her analysiert werden wird. Diese gesellschaftliche Legitimation wird in engster Verbindung von Berufs- und Bildungsbegriff geleistet werden, wobei mit dem Bezug auf die reale Ständegesellschaft eine Differenzierung von Berufs- und Bildungsverständnis vorgenommen wird, die den ideologisch Übereinstimmenden Hintergrund von Berufs- und Bildungspolitik in den preußischen Reformen erkennbar machen soll. Diese Interpretation widerspricht der von Blankertz, der dem Bildungsbegriff für sich eine 'kritische Qualität' zuspricht¹, die dieser m.E. nicht allein als geistige Macht, d.h. ohne damit zu gewinnende politische Macht errungen haben kann. Die dem Neuhumanismus pauschal zum Vorwurf gemachte Abwertung des Berufs bleibt angesichts der Einheitlichkeit von Beruf und Bildung unhaltbar - oder aber der Berufsbegriff wäre zu spezifizieren in handerbeitende, d.h. mechanische, und geistige Berufe, wobei dann in der Tat im geistigen Beruf Bildung u n d Beruf sich immanent zu einer kritischen Qualität verbinden, während ein solcher Zusammenhang für mechanische Berufe nicht so unmittelbar einsichtig und fruchtbar zu machen ist. Solche sittliche Bildung sollte nach den Vorstellungen Herbarts, Humboldts und anderer zunächst ein-

mal aber nicht auf die bürgerliche Oberschicht und eine Schule, das Gymnasium, beschränkt bleiben, sondern sollte jedem Beruf - geistigem und mechanischem - zugeordnet bzw. in Form von Schule vorgeordnet werden.

Dieses Schulverständnis wird im 3. Kapitel zu erarbeiten und auf die Realität zu beziehen sein, in der es letztlich nur am Gymnasium verwirklicht werden konnte, da nur dieses die Möglichkeit der Umsetzung der kritischen Qualität von Bildung in den Beruf eröffnete - und auch dies nur kurze Zeit. Mit dieser Diskussion um Beruf und Bildung wird die in der Einleitung aufgeworfene Frage nach dem pädagogischen Grundproblem von Individuum - Gesellschaft bzw. Pädagogik - Politik/Staat/Gesellschaft in konkreter Form aufgenommen, insofern der Bildungsbegriff, als sittliche Bildung des Individuums verstanden, in Bezug gesetzt wird zu seiner gesellschaftlichen Dimension in Form des Berufes.

2.1. DAS 18. JAHRHUNDERT : WIRTSCHAFT, GESELLSCHAFT, BILDUNG

Die Reformpolitik zu Beginn des 19. Jahrhunderts war notwendig geworden durch eine langfristig vollzogene Änderung der Machtkonstellation : das adelige Herrschaftsmonopol wurde durch die gesellschaftliche Entwicklung angegriffen.

Der schon angedeutete und später weiter zu verfolgende Zusammenhang von Staat und Bildung ist besonders in und seit dem 18. Jahrhundert um den Faktor Ökonomie zu erweitern . Die Gesellschafts- und Staatsform zur Zeit Friedrich Wilhelm I. und Friedrich des Großen kann grob gekennzeichnet werden als
(a) staatlich-merkantilistisch : Monarchie und Adel

als Führer des Staates unterstützten die wirtschaftliche Entwicklung von Handel, Handwerk und Landwirtschaft zwecks Finanzierung von Hof, Militär und Verwaltung;

- (b) ständisch streng getrennt organisiert : der Adel mit seinem Grundbesitz war in der Staatspolitik nicht ganz so einflußreich, sonst aber - aufgrund seiner wirtschaftlichen und damit seiner militärischen und rechtlichen Hausmacht - absoluter Herrscher, privilegiert durch Offiziers- und hohe Beamtenstellen; ohne Aufstiegsmöglichkeit und ohne Landbesitz - noch - das Bürgertum aus Kaufleuten und Manufakturbesitzern. Während dies das Gesellschaftsgefüge durch hohe Steuern finanziell stützte, galt das Bauerntum als die "größte Masse des schaffenden Volkes"² als eigentlich produktive Schicht.

Aus der ökonomischen Zielsetzung dieser Staatsform ergab sich die Notwendigkeit, die Voraussetzungen für Produktivitätsteigerungen und dadurch eine Erhöhung der Staatseinnahmen zu schaffen :

- durch Verbesserung der infrastrukturellen und handeldstechnischen Bedingungen (Verkehrswege, Zollwesen etc.³);
- durch Ausbildung : in diesem Sektor treffen merkantilistische, ständische und militärische - wie Gane besonders für die Frühzeit des staatlichen Einflusses auf die Bildung nachweist⁴ - Interessen zusammen.

Alle Schulen waren diesem dreifachen Verwertungszweck untergeordnet; der Kirche als aus Tradition und vom Staat eusersehenen Träger der allgemeinen, d.h. der Landschulen, kam dabei die Hauptaufgabe der Disziplinierung und der Förderung der Industriosität zu⁵. Unter diese ideologische Begründung der effek-

tiven Dummhaltung fallen die Masse der Industrie-, Spinn- und Strickschulen und der Werk-, Arbeits- und Zuchthäuser⁶.

Der ständischen Hierarchie entsprechen das ganze 18. Jahrhundert durch ständisch getrennte Schulen⁷, sogar ständisch unterschiedlich begründete Unterrichtsmethoden. Der 'größeren Rezeptivität auf sinnliche Eindrücke', der 'stärkeren Spontaneität in leiblicher Beziehung' entsprechend soll der Unterricht der bäuerlichen Landeschulen "unter dem Prinzip der Nähe, der Detailauffassung und vor allem der sofortigen Anwendbarkeit" stehen⁸ - eine

Verquickung von Begehung und Didaktik, Stand und Utilitarismus. Die bürgerlichen Kaufleute gründeten seit den 70er Jahren Handelschulen⁹, berufsbezogene Fachschulen und mathematisch-ökonomische Realschulen¹⁰; diese unterschieden sich von dem imitativen Lernen im bäuerlichen und handwerklichen Sektor¹¹ sowie anfangs sogar industriellen Bereich¹², indem sie ansatzweise theoretisches Wissen vermittelten¹³.

Der Adel paßte sich nur zum Teil seiner sich ändernden Funktion an: Während der grundbesitzende und wirtschaftlich noch mächtige Landadel sowie der Militäradel politische Ansprüche an Machtbeteiligung von Seiten des Handels- und Wirtschaftsbürgertums ignorierten¹⁴, zeigt sich der Wandel zum beamteten und gebildeten Stadtadel an dem realitätszugewandten und auf spätere Tätigkeit bezogenen Lehrplan der Ritterakademien mit Mathematik, Naturwissenschaften, Recht, Staatenkunde, Geographie, Französisch¹⁵. Die Ablehnung der gelehrten Bildung¹⁶ im 17., 18. Jahrhundert korrespondiert entsprechend mit der Hinwendung zu Rechts- und Staatswissenschaften¹⁷. Während also der Landadel Wissen und Bildung jede Herrschaftsfunktion

absprach und sich auf traditionellen Besitz und Rechtsanspruch stützte¹⁸, war der städtische Adel, besonders in den kaufmännischen Hansestädten zum Arrangement mit den Ansprüchen und Normen der Bürger gezwungen. Durch seine Bildung errang er seine nicht mehr allein auf Erbprivilegien und Begünstigung begründete neue Funktion¹⁹.

2.1.1. Der Beruf

Eine Reflexion über den 'Berufs'-Begriff an dieser Stelle einzuschieben, obwohl er erst in der späteren Auseinandersetzung um den neuhumanistischen Bildungsbegriff wichtig zu werden scheint²⁰, ist notwendig, weil eine Interpretation auf der Grundlage des Vorherigen eine andere Bewertung des Berufs vorzubereiten imstande ist, als sie vielfach dem Neuhumanismus vorgeworfen wird.

Der Berufsbegriff wird im Kontext der Arbeit noch in anderer Hinsicht bedeutsam^{nämlich}, wegen seiner Beziehung zu Bildung und Schule ~~um~~ wegen seiner gesellschaftlichen und gesellschaftsändernden Dimension; letzterer Aspekt wird zunächst die Darstellung bestimmen. Dies ergibt sich schon aus Blankertz' Systematik. Die Verbindung des Berufsbegriffs zu Religion und Kirche wird in Blankertz' Darstellung der lutherischen und calvinistischen Berufsauffassung nachgezeichnet²¹; diese Interpretation braucht hier nicht referiert zu werden. Ich will anknüpfen an die Beschreibung des Berufs als "Medium menschlicher Bestimmung". Dabei begreift Blankertz den Beruf als 'Berufung' im dreifachen Sinn: der theologischen - Gott gibt dem Menschen eine Aufgabe; der individualistischen - indem durch Säkularisierung die religiöse zur inneren Berufung wird; der gesellschaft-

lichen - da die einzelne Arbeit im Zweck der Gemeinschaft steht. Zwar berücksichtigt Blankertz im Folgenden den Zusammenhang dieser drei Bedeutungen²² - Bolte sieht durch die Aufklärung den religiösen Bezug sogar abgebaut²³ -, aber er unterläßt eine wesentliche Differenzierung innerhalb der Realität : die verschiedenen Sozialschichten gewinnen unterschiedliche Berufsbilder.

Es mag zwar den Bauern von den absolutistischen Staatstheorien sowie den entsprechenden Herrschern die 'gesellschaftliche Berufung' zum Unterhalt des Hofes zugedacht sein; jedoch die Indoktrination durch die Kirche als Schulträger und die von Gott gegebene Legitimation der Gesellschaftshierarchie werden die unteren Schichten kaum 'innere' und 'individualistische Berufung' haben fühlen lassen.^{das} Stratmann wies ideologiekritisch nach, wie zwar das individuelle "Berufs- und Arbeitsethos ausgeprägt und theologisch sanktioniert" wird, für die Bauern aber schon bei Luther gleichzeitig restringiert wird.²⁴; denn für diese gilt ein anderer Wert : "Industriosität" - und die mußte mühselig anerzogen werden²⁵.

Indoktriniert die Kirche den Bauern zu Unselbstständigkeit, so aktiviert sie beim Bürger individuelles Ethos. Wille zur Leistung, zur Arbeit, Arbeit als "Quelle aller irdischen Tüchtigkeit, Tugend und Freude"²⁶ wird "das Ideal des geschäftigen Bürgers, der selbständig und erfinderisch die überkommenen Bahnen der wirtschaftlichen Arbeit verläßt, neue Produktionsmethoden entwickelt und alte verbessert"²⁷. Dem Wirtschafts- und Handelsbürgertum wurden hohe Verdienste zugebilligt; es wurde, wie dargestellt, durch Infrastruktur u.a. unterstützt. Grundbesitz, und damit verbunden Macht durch Gerichtsbarkeit war ihm allerdings zunächst untersagt,

womit das gesellschaftliche System stabil und sicher schien. Hier lag im merkantilistischen System der Grund zu ökonomischem Aufstiegswillen - dieser mußte den leibeigenen Bauern fehlen. Es konnten sich einzelne Bürger 'berufen' fühlen, wobei die individuellen Grenzen aber noch mit der Funktion der Stände abgesteckt waren. Die von Blankertz und Bolte angesprochene, aber viel zu sehr verallgemeinerte Verweltlichung des Berufs trifft im 18. Jahrhundert einzig für dieses Wirtschafts- und Handelsbürgertum zu, dem Träger von Manufaktur- und Verlagswesen; seit 1760 auch zunehmend für die Bürger mit neuem Grundbesitz : die bürgerlichen Junker gewannen "als bahnbrechende Betriebswirte" an Bedeutung²⁸.

Der individualistische Begriff des Berufs kann weder im Adel noch im Handwerk Bedeutung erlangen. Beide sind stark traditionsgebunden; die einen sind über Arbeit zwecks Berufsausübung erhoben²⁹, die anderen durch das Zunftwesen einerseits zu gesichert - der Meistertitel garantiert noch Rang, Würde und Auskommen - andererseits zu sehr integriert - in 'Lebensgemeinschaft', 'Bruderschaft', 'Kultgenossenschaft'³⁰.

Die insgesamt gewährleistete Stabilität des gesellschaftlichen Systems durch das berufliche System liegt in der jedem Stand zugeschriebenen und internalisierten Bedeutsamkeit und Sittlichkeit begründet. Gerade das Beispiel des Handwerks zeigt sehr gut, wie sich bis ins 18. Jahrhundert hinein das bei Luther schon entwickelte Berufsverständnis erhielt. Das Handwerk besaß seinen eigenen sittlichen Wert, wie ihn das Handwerker-Ethos seit dem 16. Jahrhundert bis zum Beginn noch des 19. Jahrhunderts dokumentiert³¹; dieser bezog sich auf eine - um 1800 überholte - ständisch geschlossene Gesellschaft, innerhalb

derer die Zugehörigkeit zur Zunft der Handwerker sowie die Anerkennung von deren Arbeits- und auch familiären Lebensweisen als wesentlich sittlich bildend galt. Im Handwerk wie bei den Bauern galt dieses Ethos als 'allgemeines Arbeitsethos', dem es auf die Ausführung, Präzision und Gewissenhaftigkeit, nicht auf Inhalt und Prestige des Berufs ankam.

Die Identifikation des Einzelnen mit dem ständischen Ethos stellt eine Übereinstimmung von Individuum und gesellschaftlich-ständischem Interesse dar, die - wenn man solchermaßen bestimmte Individualität kritisch hinterfragt und destruiert - faktisch ein fragloses Adeptieren des Bestehenden als Vorbild und Muster bedeutet.

Nach dieser innerständischen Dimension der Berufe bleibt die über den einzelnen Stand hinausgehende Bedeutung anzusprechen. Das Fazit : Stratmann zeigt auf, daß die bei Luther nur auf die Bauern bezogene ständische Einengung des Berufsbegriffs um 1800 auch das Handwerk betrifft; dessen Berufsgedanke impliziert die genannte "Arbeitsamkeit", aber auch ein "sozialpolitisch neutralisierendes Bewußtsein der Zufriedenheit"³². Die Verweltlichung des Berufes, deren philosophisch-theoretische Entwicklung Blankertz überbetont, stellt in der gesellschaftlichen Wirklichkeit, im Merkantilismus des 18. Jahrhunderts ein dynamisierendes Element dar, das lediglich einer erst kleinen Schicht von wirtschaftenden und Handel treibenden Bürgern Motivation gibt³³.

2.1.2. Gesellschaft - Beruf - Bildung

Dem stabilen Gefüge von Ständen und Berufen liegt ein statisches Verständnis von Gesellschaft sowie ein utilitäres Verständnis von Beruf und auch von Bildung zugrunde; so verstandene Sittlichkeit und utilitäre Ethik galten der Aufklärung, so Blankertz³⁴, durchaus als 'emanzipatorisch'. Die Leistungsfähigkeit, die "Brauchbarkeit" für den merkantilen Staat bestimmt die "Vortrefflichkeit" eines Menschen. "Diese (die Gesellschaft, J.K.) kann von ihm (dem Menschen, J.K.) verlangen, daß er, s e l b s t a u f K o s t e n s e i n e r h ö h e r e n V o l l k o m m e n h e i t, ihr diene, weil sie die Quelle, die Schöpferin dieser Vollkommenheit ist"³⁵. Blankertz beschreibt die dahinter stehende Moralphilosophie: Das menschliche Leben war auf Glückseligkeit gerichtet, in die der Mitmensch immer schon und so radikal mit einbezogen war, "daß an die Stelle der eigenen, egoistisch verstandenen Glückseligkeit das Ideal des gemeinen Nutzens, der Gemeinnützigkeit trat"; es wurde dabei "als selbstverständlich vorausgesetzt, daß eine Übereinstimmung bestehe zwischen dem Wohlergehen des einzelnen Menschen und einer Erziehung, die sich als Instrument des staats- und wirtschaftspolitischen Willens versteht"³⁶.

Die Folgen dieser Instrumentalisierung von Erziehung und Schule seien an einigen Aussagen Villbomes aus dem Jahr 1785 aufgezeigt; dabei wird deutlich werden, daß der alte Berufsbegriff ausgesprochen stabilisierend und konservierend wirkte, daß weder Schule noch Beruf als emanzipatorische Möglichkeit in Betracht kamen, und daß "die Herausbildung einer autonomen Vernunft, eines kritischen Bewußtseins

oder eines die vorhandenen Lebens- und Überzeugungshorizonte transzendierenden individuellen Denkens" (Fischer) nicht intendiert waren.

Die Utilität allen Handelns reicht hinein in Berufs- und Ständedenken : "Die Brauchbarkeit erfordert ... Gehorsam und Unterwerfung, blinde Folgsamkeit. Man muß tun, was vorgeschrieben wird, dieses mag so unvollkommen, so schlecht sein als es will. Ein Werk geht immer am besten und erreicht am sichersten seinen Zweck, wenn der Anführer ganz ausschließlich das Recht zu Überlegen und anzuordnen hat und wenn die Untergebenen buchstäblich und blindlings folgen"³⁷.

"Wenn der Schuster mehr als das zu seiner Arbeit gehörige Nachdenken hat, was sehr gering ist, so läßt er den Leuten lügen, läuft in die Häuser und Schenken, mischt sich in Politik, urteilt über Obrigkeit.. Nicht einmal sein Handwerk kann der größte Haufe mit Nachdenken und Beurteilung treiben. Er muß gerade nur das tun, was man ihn gelehrt hat, und seine höchste Vollkommenheit muß nur so weit gehen, daß er imstande ist, andre bewährte Handgriffe und Erfahrungen von Geschickteren anzunehmen"³⁸. Der Beruf soll - so paradox das nach dem Bisherigen klingen mag - "Veredlung, ... Erhöhung seiner Kräfte" bedeuten, soll den Einzelnen "aus seiner Sphäre" heben. Allerdings : der Erzieher "muß seinen Zögling nicht vollkommener machen, als es sein Stand erlaubt". Bildung und Schule sind eindeutig beschränkt; Villaurme hält es "für ganz billig, daß der Staat Form und Grenzen des Volks- und Kinderunterrichts, insofern solches das Wohl des Staates angeht, aufs genaueste bestimme. Ja, ich halte es für die Pflicht der Obrigkeit, den Lehrern des Volks und der Jugend vorzuschreiben, welche Kenntnisse und in welcher Form sie jeder Klasse mitteilen und was sie für Gesinnungen

und Triebe erwecken sollen. Symbolische Bücher sind nötig³⁹.

Interpretiert man diese Gedanken schon unter der späteren aufklärerischen Perspektive der Emanzipation durch den Beruf und verbindet damit den Blick auf die Bedeutung der Bildung für die verschiedenen Sozialschichten, dann bestätigt sich das bisherige Fazit.

Die Behauptung von Weil⁴⁰, "der Begriff der Bildung und auch ihre gesellschaftliche Bedeutung" seien 1750 noch unbekannt, ist in dieser allgemeinen Aussage zutreffend; die besondere Rolle des Bürgertums wird aber zu beachten sein.

Nach den vorausgegangenen Daten und Beschreibungen läßt sich der Begriff der Bildung als für bestimmte Schichten in seiner Bedeutung unterschiedlich verstehen. 'Bildung' meint Vorbereitung auf einen Beruf, wobei Stand, 'Bildung' und Beruf zirkelhaft verbunden sind; meint doch nicht, eigenen Stand und Beruf durch sie zu überwinden, sondern bedeutet Standes-Bildung. Das Gesellschaftssystem des Ständestaats stellt sich von der (Staats-) Theorie sowie für lange Zeit auch von der Praxis aus sehr stabil dar. Mehr als Standes-Bildung ist von der Funktion des Bauernstandes her nicht notwendig, da die erforderlichen Fertigkeiten vermittelt die familiäre Sozialisation; der Bauer verrichtet Arbeit⁴¹ und seine unverrückbare Stellung innerhalb der unteren sozialen Schicht verhindert individuelle Entwicklung, Aufstiegswillen. Seine untertänige Position sowie Disziplin, Industriosität als die einzig zu erfüllenden Normen werden durch die Kirche vermittelt, die die Elementarschulen trägt.

Der Adel hatte seine Vorbereitung für das höfische Leben auf den Ritterakademien. Auch hier wird das

Charakteristische von Standes-Bildung deutlich . Diese verschafft die Befähigung, die dem Stand zugewiesenen Aufgaben zu erfüllen. Sie dient noch nicht als qualifikatorische Voraussetzung für die Berufsausübung, ein Beruf ergab sich auch durch Begünstigung, Privilegierung und Vererbung. Von daher ist Wolls These berechtigt : weder von der Führungsschicht noch von der untersten Schicht her war Bildung als Mittel zur Berufsausübung von großer Bedeutung.

Die gelehrten Schulen dienen wie die Universitäten einer Zielsetzung, den Nachwuchs der Kirchen auszubilden. Die Gebildeten, Juristen, Mediziner, Verwaltungsbeamte, Lehrer und Professoren, gehen erst aus der theologischen Ausbildung hervor⁴², so daß hierdurch eine gleiche geistige Grundlage gewährleistet ist; damit ist Bildung, leistet Schule Berufsqualifikation, beides ermöglicht sogar sozialen Aufstieg, jedoch lange Zeit ohne gesellschaftspolitische Folgen. Die finanzielle Abhängigkeit der überwiegend besitzlosen Scholaren und Studenten von Stipendien⁴³, die ständische Gebundenheit der Übrigen verhindert individuelles Ausbrechen; die lange Initiationsdauer erzeugt Loyalität. All diese Berufe erhalten bzw. reproduzieren die bestehende Gesellschaft, personell, was die sich regenerierende Repräsentanz der verwaltenden Eliteschicht angeht, ideologisch hinsichtlich der statischen, stabilisierenden Funktion der Theologie.

Die Schulen, soweit sie überhaupt schon installiert sind, sind in all ihren spezialisierten Ausformungen als Vermittler einer unhinterfragt gültigen Standes-Bildung auf die eine gemeinsame Aufgabe verpflichtet, die Allokation des Einzelnen in seinem Herkunftsstand zu bestätigen.

Dieses abgeschlossene Gesellschafts- und Schulsystem wird mit fortschreitender Entwicklung durch den bürgerlichen Stand gestört. Wirtschaft, Handel und Gewerbe benötigen eigene (Real-) Schulen; die Loslösung der Arbeit aus der Familie hin zu vermittelnden und arbeitsteiligen Tätigkeiten im überregionalen Bereich verlangt moderne Sprachen, praktische und theoretische Fertigkeiten als Bildung. Hier wird sozialer Aufstieg im größeren Rahmen möglich, wird "der Berufsgedanke mit dem Aufstiegsgeanken verknüpft"⁴⁴. Die sich hierin andeutenden Veränderungen des Bezugs von Beruf und Bildung werden im Folgenden anhand der historisch veränderten Situation nach 1800 aufgenommen.

2.2. DAS FRÜHE 19. JAHRHUNDERT

Die extrem utilitaristische Ausrichtung von Gesellschaft und Schule infolge der Aufklärung und beider ständischer Aufbau fanden ihre vielfältige Kritik schon im 18. Jahrhundert. Gesner (1756), Basedow (1774), Ickstatt (1774), Campe (1792) u.a. forderten die horizontal gegliederte Stufenschule⁴⁵; Gesner versuchte, den Theologen wenigstens einige pädagogische Ausbildung zu geben⁴⁶; Rousseau und Kant kritisierten die Verwertung des Individuums, sprachen von Selbstbestimmung, 'innerer Berufung'; neue Staats-, Gesellschafts-, Geschichts- und Bildungsvorstellungen wurden entworfen und setzten sich in kleinen bürgerlichen Schichten durch.

Eine Darstellung dieser Entwicklung kann und muß hier unterbleiben; der innere Zusammenhang derangedeuteten Aspekte wird in den preußischen Reformen nach 1800 ebenso deutlich werden wie die Distanzierung vom merkantilistisch-ständischen Gesellschafts-

system des 18. Jahrhunderts. Diese Reformen müssen als Ausdruck einer einheitlichen politischen Stoßrichtung gesehen werden : städtische Selbstverwaltung, Bauernbefreiung, Gewerbefreiheit und Bildungspolitik⁴⁷. Mit den gleichen Intentionen in Gang gesetzt, erliegen sie der politischen Opposition in ähnlicher Form.

2.2.1. Die politisch-gesellschaftliche und wirtschaftliche Lage nach den preußischen Niederlagen⁴⁸

Die für das 18. Jahrhundert angedeutete Entwicklung fand mit den militärischen Niederlagen Preußens gegen Napoleon im Oktober 1806 einen vorläufigen Abschluß.

2.2.1.1. Die Bedeutung des militärischen Zusammenbruchs

Der militärische Bereich mit seiner Widerspiegelung der gesellschaftlichen Hierarchie - eingeschlossen die Hierarchie der militärischen Ausbildung⁴⁹ - muß wegen seiner starken gesellschaftlichen Bedeutung als symptomatisch für gesamtgesellschaftliche Mißstände angesehen werden, was Privilegierung, Korruption und Betrug, Kosten und deren Finanzierung, Beteiligung des Volkes angeht :

- Privilegierung : Offiziersstellen waren Adeligen vorbehalten;
- Korruption und Betrug : diese Stellen waren mit Einnahmen für Verpflegung und Ausrüstung der Truppen verbunden; diese wurden schlecht verpflegt und erhielten viel Urlaub für eigene Arbeiten, die Einsparungen kamen den Offizieren zugute⁵⁰;
- Kosten und Finanzierung : die Kosten für Mi-

litärausgaben machten den größten Teil des Staatshaushaltes aus, von 1740-1786 bis zu 80%⁵¹, für 1800 gibt Henning immer noch 40% an, die von den Bürgern und Bauern aufgebracht wurden; - Beteiligung des Volkes : parallel zur machtpolitischen Nicht-Beteiligung galten auch im Militär die unteren Schichten nichts, es gab keine Volks-, sondern Soldnerheere⁵².

In dieser Nicht-Beteiligung des Volkes erkannten schon damals einige Militärs wie Gneisenau, Clausewitz, Scharnhorst den entscheidenden Grund für das Versagen gegenüber den nationalistisch gesonnenen Volksheeren Napoleons⁵³. Der militärische Zusammenbruch bot Anlaß, aber auch Gelegenheit, gesellschaftspolitische Reformen durchzuführen, die sich teils lediglich gewordenen Änderungen anpaßten, teils aber auch wirtschaftliche und gesellschaftliche Umwälzungen zu initiieren suchten, dabei ausgehend von liberal-aufklärerischen Gedanken.

Daß diese Reformen notwendig waren, soll die kurze Lagebeschreibung für den Beginn des 19. Jahrhunderts beweisen.

2.2.1.2. Die Lage in der Landwirtschaft

In der Landwirtschaft ist nach wie vor - zumindest in Preußen - bis zu 80% der Gesamtbevölkerung tätig. Die leibeigenen Bauern sind weiterhin ohne Rechte⁵⁴; die Erträge sind durch neue Anbaumethoden und neue Pflanzen (Kartoffeln, Gemüse u.a.⁵⁵) gestiegen und die Abnahme ist durch hohe Getreideexporte in das stärker industrialisierte und bevölkerte England gesichert⁵⁶. Zwar stiegen die Arbeitseinkommen insgesamt von 1800 bis 1823 um ca. 140%, jedoch kam dies überwiegend den adeligen Grundbesitzern zugute⁵⁷.

Weitere Ertragssteigerung war, da der Anteil des Brachlandes nur noch bei 10% gelegen haben dürfte⁵⁸, einzig durch Rationalisierung und Erschließung weiteren Landes mit Hilfe eines neuen Bodenrechts möglich⁵⁹.

2.2.1.3. Das Handwerk und der Entwicklungsstand der Industrie

Das Handwerk war zu Beginn des 19. Jahrhunderts - mit weitem Abstand zur Landwirtschaft allerdings - noch der wichtigste gewerbliche Wirtschaftszweig. Die Regelung von Rohstoffen, Produkten, Preisen, Absatzgebieten, Niederlassung neuer Handwerker u.a. Durch die Zünfte bedeutete Reglementierung, aber auch soziale Sicherung für die einzelnen Handwerker; zugleich aber stellte die geschlossene Organisation einen Machtfaktor innerhalb der Städte dar : sie besaß durch die städtische Zunftverfassung einen eigenen Rechtsstand⁶⁰. Allerdings zeichneten sich zur gleichen Zeit Krisen und Konkurrenz ab . Das Handwerk war durch die vorgeschriebene Beschränkung auf die Städte⁶¹ sowie durch die unzähligen Zolltarife⁶² allein auf den örtlichen Markt angewiesen; dies stand der Spezialisierung und Rationalisierung der Produktion entgegen, so daß der Anteil des Handwerks am gewerblichen Sektor in Deutschland nur noch 49,9% betrug; die Konkurrenz von Verlag (43,1%) und Manufaktur (7,0%)⁶³ deutete die Notwendigkeit von grundlegenden strukturellen Reformen des Gewerbewesens an.

Der Stand der 'Industrie' ist schwieriger zu beschreiben (da die Literatur über eine Definition noch strittig ist⁶⁴).

Das bürgerliche Unternehmertum scheint die Voraus-

setzung für industrielle Produktionsweisen zu sein (vgl. im landwirtschaftlichen Bereich)⁶⁵. Verlagswesen (dezentralisierte Erzeugung von Fertigwaren oder Halbfabrikaten, zentralisiert durch kaufmännische Verleger, die für Aufträge, Material und Verkauf sorgen⁶⁶) und Manufakturen (Arbeitsteilung in Form von Kombination mehrer Handwerke in einem Betrieb)- beschleunigen und erhöhen die Produktion⁶⁷: Verlag und Manufaktur ermöglichen größere Serien gleicher Güter. Die billigere Herstellung gleicht die Zolltarife aus, so daß verstärkter Handel möglich wird.

Einige Zahlen verdeutlichen den noch sehr geringen Stellenwert dieser 'Industrie' innerhalb der preußischen Wirtschaft. Sie vermitteln einen Eindruck von der noch geringen ökonomischen Macht des wirtschaftenden Bürgertums. Von dem Nationaleinkommen Preußens 1805 entfielen von 261 Millionen Talern 241 Millionen auf landwirtschaftliche Erzeugnisse! "Der Beitrag des Bergbaus wurde auf 3 Millionen, der Beitrag des Handels auf 6 Millionen, der Beitrag der Fabriken, die Metall-, Leder- und Tabakwaren, Zucker, Farben und Mühlenenerzeugnisse herstellten und Stoffe bedruckten, auf 6 Millionen veranschlagt. Die sogenannten industriösen Klassen trugen nach dieser Aufstellung, die das Heimgewerbe ausklammerte, erst 4,5% zum Gesamtwert des Nationaleinkommens bei"⁶⁸. Der Anteil der Beschäftigten in den verschiedenen Bereichen ist schwer auszumachen; die Zahl der Arbeiter in Manufakturen und Fabriken wird ziemlich einheitlich mit ca. 175000 angegeben⁶⁹ - das wären nicht einmal 2% der Bevölkerung (9,3 Millionen in Preußen). Für Handwerk und Verlagswesen lassen sich lediglich Schätzungen vornehmen. Beide dürften bei 400000 - 600000 Beschäftigten gelegen haben⁷⁰. Sollte zum

einen die Reform des Gewerbewesens das Handwerk schützen, so sollte und mußte zu diesem Zweck die gleiche Reform die aufkommende Industrie einbeziehen; in dem Niedergang des Handwerks unter gleichzeitigem Aufkommen industrieller Produktionsformen sind die Vorzeichen der künftigen 'Großen Industrie' noch kaum erkennbar und zu berücksichtigen gewesen.

2.2.1.4. Das Bürgertum

Die Landwirtschaft hatte, wie wir sahen, steigenden Bedarf für Exporte und die seit 1770⁷¹ ständig wachsende einheimische Bevölkerung zu erfüllen; ein Zweites kommt dazu . Wertsteigerung des Landes einerseits sowie Verarmung des Landadels andererseits lassen Landgüter zu Handels- und Spekulationsobjekten werden⁷², so daß adliger Grundbesitz bis 1800 zu 10% in bürgerlichen Besitz übergeht. Diese "Pioniere des landwirtschaftlichen Fortschritts und scharf kalkulierenden G u t s w i r t s c h a f t s u n t e r n e h m e r "⁷³ durchbrechen die Domäne des alleinigen Grundbesitzes des Adels, für sie werden "Eigentum und die Wirtschaftlichkeit" "ein grundlegendes charakter b i l d e n d e s Element"⁷⁴. Die Notwendigkeit und die Möglichkeit, gesteigerte Ernterträge abzusetzen, verbunden mit der unternehmerischen Fähigkeit der bürgerlichen Junker, ändert die Besitz- und Arbeitsstruktur auf dem Land. In das Handwerk kann bürgerlich-unternehmerische Gesinnung kaum eindringen; Manufaktur und Verlag sind erst durch Überfamiliäre und Überregionale Initiativen und Arbeitsteilung möglich geworden. Mit der Entwicklung in Landwirtschaft, Manufaktur und Verlag erhöhen sich so vor allem Volumen und Einnahmen des h a n d e l n d e n Bürgertums, besonders durch die

Organisation von Rohstoffimporten und Ausfuhr von Fabrikaten ins Ausland⁷⁵. Dies ermöglicht größere Gewinne.

Eine dritte Kategorie Bürger stellt das B e a m - t e n t u m dar. Die Aufgaben der zentralen und merkantilistischen Verwaltung von Militär, Steuern und Abgaben, Verkehrsmittel, Gerichtswesen überschreiten rein personell die Möglichkeiten des Adels. Kosellecks Zahl⁷⁶ für 1820, 75% aller niederen Beamten seien bürgerliche Beamte, dürfte für 1800 noch bei weitem zu hoch sein; nach Obermann war aber damals in Preußen die Zahl der Staatsbeamten (einschließlich Familienmitglieder) schon erheblich höher als die des gesamten Adels (480000 : 328000)⁷⁷. Der steigende Anteil der Juristen unter den Studenten deutet gleichfalls massives Eindringen der - hier : gebildeten - Bürger in adelige Privilegien an⁷⁸.

2.2.1.5. Der Adel

Der Adel zerfällt zwar in mehrere Gruppierungen mit durchaus unterschiedlichen Anschauungen, ist insgesamt jedoch vor allem aufgrund seiner starken landwirtschaftlichen Basis machtpolitisch noch führend.

Dies gilt bis 1806 : das Allgemeine Landrecht von 1794 hatte die Privilegien gesichert; eigener Gerichtsstand, "'vorzügliche' Berechtigung des Adels 'zu Ehrenstellen im Staate'", Landbesitz, Jagdrechte, Gerichtsbarkeit, Kirchenpatronat, Herrschaftsrechte über Gutsuntertänige⁷⁹.

Zusammengefaßt : während auf Kosten des Adels den wirtschaftlichen Teilen des Bürgertums im Ansatz ein ökonomischer Aufschwung mit erfolgsversprechender Zukunft gelingt und die gebildeten Teile über die

reine Verwaltung zu weitergehenden Kompetenzen kommen, ändern die unteren Schichten ihre Funktion als dienende Klasse nicht.

2.2.2. Staats- und Gesellschaftsbegriff - Bildung

Die vorher geschilderte wirtschaftliche und politische Lage diente einmal dazu, den Nachweis der Notwendigkeit aller zu berücksichtigenden Reformen zu erbringen; die Darstellung war ausführlicher als sonst in der Literatur üblich, weil zweitens erst die Struktur von Wirtschaft und Gesellschaft Aufschluß über die richtigen oder falschen Intentionen einer Bildungspolitik geben kann, weil drittens erst von solchem historischen Hintergrund die Schultheorien verstehbar und bewertbar werden. Auch im Folgenden soll das Nebeneinander von Wirtschafts- und Gesellschafts- sowie Bildungspolitik, sofern dies trennbar ist, beibehalten werden, denn die Subordination dieser Bereiche unter ein gemeinsames Ziel kann dabei deutlich gemacht werden; Idealismus, Ideologie oder Realitätsbezogenheit von Humboldts Bildungsbegriff, von Humboldts, Süverns u.a. Bildungspolitik werden von den vorgefundenen Strukturen her zu beurteilen sein. Das ähnliche Schicksal aller Reformen wird die geänderten Herrschaftsverhältnisse widerspiegeln, von denen nicht zuletzt die Vermittler der neuen Bildung, die Gymnasiallehrer betroffen waren.

Der militärische Zusammenbruch eröffnete die Möglichkeit, den Widerspruch zwischen absolutistisch-adliger Herrschaft und durch ökonomische Umverteilung bewirkten bürgerlichen Machtanspruch aufzulösen.

2.2.2.1. Staat und Individuum

Die absolutistische Staatsform mit der ihr entsprechenden Wirtschaftspolitik des Merkantilismus war durch die geschichtliche Entwicklung überholt worden. Staatstheoretiker (Locke, Montesquieu, Rousseau) wie ausländische Ereignisse (amerikanische Unabhängigkeitserklärung, französische Revolution), Literatur (Lessing, Schiller, Goethe) wie Philosophie (Kant, Fichte, Humboldt) propagierten Vorstellungen von Staat und Gesellschaft, deren Freiheits- und Gleichheitsparolen dem gebildeten und unternehmerischen Bürgertum entgegen kamen. Der Staat hatte danach den von Natur aus freien und gleichen Menschen zu achten, wobei als Führer des Staates nicht mehr der 'göttliche Herrscher' fungieren kann. Der ständisch-hierarchische Staat beachtete nicht diese Rechte des Individuums, der Wille des Herrschers war höchstes Gesetz. Der bürgerliche Staat demgegenüber "ist auf folgende Prinzipien a priori gegründet : 1. Die F r e i h e i t jedes Gliedes der Sozietät als M e n s c h e n. 2. Die G l e i c h h e i t desselben mit jedem anderen als U n t e r t e n. 3. Die S e l b s t ä n d i g k e i t jedes Gliedes eines gemeinen Wesens als B ü r g e r s " ⁸⁰. Glückseligkeit des Einzelnen konnte nur ein solcher Staat ermöglichen, der individuelle Fähigkeiten und Zwecke sich entfalten ließ. Die Freiheit des Einzelnen sei nur durch die Rechte aller beschränkt; der Staat - so Humboldt in extremer Gegenposition zum absolutistischen Staatsdenken - habe "sich schlechterdings alles Bestrebens, direkt oder indirekt auf die Sitten und den Charakter der Nation anders zu wirken, als insofern dieses als eine natürliche, von selbst entstehende Folge seiner Übri-

gen schlechterdings nothwendigen Maassregeln unvermeidlich ist, gänzlich" zu enthalten⁸¹.

Ein lebensfähiger Staat schien nur möglich unter stärkerer Respektierung seiner einzelnen Glieder; Identifizierung mit dem Staatsinteresse konnte nur möglich sein unter stärkerer Berücksichtigung der Einzelinteressen. Nicht Mediatisierung des Individuums zum Zweck des Staates, sondern der Staat als Garant der Selbstverwirklichung des Individuums :

- d.h. im persönlichen und wirtschaftlichen Bereich : der Beruf des Einzelnen ist nicht mehr Mittel, primär den allgemeinen Staatswohlstand, das bedeutete, den der führenden Schicht des Adels zu sichern, sondern der Beruf ist ein Bereich der Selbstbestätigung, die erst sekundär der Gesellschaft zugute kommt. Beschränkungen durch Zünfte, Zoll u.a. aber behindern freie Berufswahl, freien Handel;
- d.h. im gesellschaftlich-politischen Bereich : das Individuum muß über Mitsprache (Wahl), Mitbeteiligung (Militär) u.a. an der Verwaltung und Gestaltung des Staates beteiligt werden;
- d.h. im bildungspolitischen Bereich : die geistige und berufliche Bildung soll gleiche Chancen zur Erfüllung der neuen Funktionen erbringen; oder schultheoretisch : wird die staatliche Schule 'Garant der Selbstverwirklichung des Individuums'?

2.2.2.2. Wirtschafts- und Gesellschaftsreform

Diese Reformen sind überwiegend in den Jahren 1806 bis 1810 eingeleitet worden, mit einer 'bürgerlich-liberalen' Zielsetzung; die Bindung an die historisch gegebene Ständestruktur und die erst in den folgenden Jahren entwickelten Durchführungsbestimmungen sowie idealistische Fehleinschätzungen verhindern einen

erfolgreichen Abschluß.

Auf die ökonomische Notwendigkeit zu Reformen im landwirtschaftlichen und gewerblichen Bereich der Wirtschaft wurde bereits hingewiesen; der bürgerliche Anspruch auf größere Entfaltung der eigenen Fähigkeiten zeigt sich in den konkreten Reformbestimmungen. Traditionelle Machtprivilegien werden angegriffen und, formal und intentional zumindest, aufgelöst.

1. Das Edikt zur Bauernbefreiung (1807, mit Inkrafttreten 1810) soll gesellschaftspolitisch bedeuten : für die Bauern - Befreiung aus der Erbuntertänigkeit des Adels; für die Bürger - die Möglichkeit zu Landbesitz (Gewerbefreiheit); gesamtwirtschaftlich - durch allgemeine Rationalisierung wie Flurbereinigung und Fruchtwechsel, durch Verantwortung und Interesse am eigenen Eigentum bei den Bauern, durch kapitalistische Produktionsweise unter Führung der Bürger soll die Agrarproduktion steigen,
 2. Die angestrebte Gewerbefreiheit wird durch das Steueredikt von 1810 vollendet. Ein staatlicher Steuerschein⁸², nicht mehr die monopolistische Macht des "feudalen Zunftwesens"⁸³ gibt Ausschlag über ein Handwerk; auch die nicht-zünftigen bürgerlichen Gewerbe, Manufakturen und Verlagswesen, können sich ohne die Beengung durch Konzessionen ausbreiten. Die Schaffung freizügiger Arbeitsmärkte und die Förderung des Wettbewerbs⁸⁴ ermöglichen wirtschaftliche Entfaltung.
 3. Die Städteordnung von 1808 demonstriert die politische Mitverantwortung, allerdings nur der Besitzbürger; den Städten wird die Selbstverwaltung zugestanden.
- Gemeinsam ist allen Reformen die intendierte Festi-

gung der bürgerlichen Position, auf Kosten des Adels, unter Inanspruchnahme der Bauern und Arbeiter (Zum Ausgang der Reformen vgl. Kap. 5.3.3.2.).

2.2.3. Bildung und Beruf in der neuen Gesellschaft

Für die Beurteilung des neuhumanistischen Bildungsbegriffs, der Schultheorie und beider späterer Entwicklung soll an dieser Stelle die erneuerte und erweiterte Funktion des Berufs festgehalten werden. Mit den Reformen im wirtschaftlichen Bereich geht eine Ausweitung des bürgerlich-unternehmerischen Berufsbegriffs einher, potentiell für alle Glieder der Gesellschaft, de facto und vom Interesse her allerdings primär für Bürger. Die Einheit von Stand, Sozialisation und Arbeit, die während des 18. Jahrhunderts soziale Mobilität stark eingeschränkt hatte, wird aufgehoben; Beruf soll für alle Individuen - mit Gewerbe- und Landwirtschaftsreformen war, die gesamte Wirtschaft und Gesellschaft erfaßt! - nicht mehr primär, nicht nur Dienst an der Gesellschaft, sondern Instrument der Selbstverwirklichung sein; Beruf impliziert auch freie Berufs-Wahl⁸⁵. Zugleich wurde die Berufs-'Vererbung'⁸⁶ und damit die geburts-ständische Immobilität der Gesellschaft in größerem Umfang liberalisiert. Diese berufesständige Privilegierung eröffnete die Möglichkeit, die stabile Gesellschaftsform zu durchbrechen.

Mit dieser Liberalisierung wird einerseits dem emanzipatorischen Moment des Berufes volle Rechnung getragen, zum zweiten wird nun auch die sittliche Dimension des Berufes deutlich, wie Fichte sie behauptet: "Ich soll die besondere Pflicht meines Standes und Berufes üben nicht schlechthin, weil ich es

soll, sondern will ich an meinem Orte dadurch den Vernunftzweck befördere." ⁸⁷. Die Wahl eines Berufes ist ein politisch-emanzipatorischer Akt, dem individuelle Rationalität, persönliche Leistung und Fähigkeit vorausgehen : "Der Mensch hat über sich selbst zu befinden" ⁸⁸. Der Beruf wird Mittel der personalen und der sozialen Selbstverwirklichung, wird über diesen individuellen Aspekt hinaus das entscheidende Vehikel des gesellschaftlichen Wandels. Beides trifft zusammen in der sozialen Sprengkraft der Berufswahl als de iure nunmehr unabhängig von sozialer, das hieß bisher : ständischer Herkunft. Der neue Berufsbegriff durchbricht traditionelles Denken, stützt sich dabei über sein individuell-rationalistisches und emanzipatorisches Moment hinaus auf einen zweiten Wert, den der Bildung. Nicht mehr jede Berufstätigkeit hat ihren Selbstwert - dies war im traditionellen Sinn die Pflichterfüllung im göttlich legitimierten ständischen Gesellschaftsgefüge; sondern - im neuen Sinn - erst der durch geistig-sittliche Vorbildung erreichte, auf eigener Leistung begründete Beruf, der mit dieser individuellen Leistung den Herkunfts-Stand transzendiert, wird zum bürgerlichen Ideal.

Durch diese enge Verbindung der Bildung mit dem Beruf als Voraussetzung für den emanzipatorischen Akt der Berufswahl und Berufsergreifung bekommen Bildung und Schule ihren eigenen Wert. Bestimmten bis dahin Stand und Beruf Form und Inhalt der Unterweisung, so soll nun schulische Bildung zur unabdingbaren Voraussetzung für einen Beruf werden. Bildung und Schule werden Instanzen der Vorbereitung auf Selbstverwirklichung, welche auf der Grundlage individueller Bildung im frei gewählten Beruf ihren Ausdruck finden soll. Der früheren funktionalen Einheit von ständi-

scher Sozialisation und Beruf hatte eine Standesbildung entsprochen, die gleichzeitig schon den Beruf projizierte, die schon der Beruf war, was 'Berufung' dazu und den praktischen Vollzug solcher 'Bildung' anging; die 'Entscheidung' für die Position in der Gesellschaft lag v o r jeglicher (Aus-) Bildung, d.h. vor der Befähigung zu einer eigenständigen, nicht durch den eigenen Stand vorgegebenen Entscheidung. Dieser teleologische Zirkel, der weder der Gesellschaft noch dem Individuum Möglichkeiten einer Entwicklung zu geforderter Freiheit und Gleichheit eröffnete, sollte mit dem einander korrespondierenden Berufs- und Bildungsverständnis sowie der entsprechenden Gewerbe- und Bildungspolitik durchbrochen werden. Dieser Konnex, der den Wandel des Verhältnisses von Beruf und Bildung auf seinen emanzipatorischen Höhepunkt treibt, wird am Gymnasium und seiner schultheoretischen Begründung deutlich werden.

Allerdings : mit der Tradition der utilitären Berufsauffassung, gegen die der individualistisch-ethische und emanzipatorische Gedanke der Spätaufklärung und des Neuhumanismus aufstand, deutet sich eine Konkurrenz von Berufs- und damit zusammenhängend von Gesellschafts- und Bildungsverständnis an. Das funktional-utilitäre Verständnis von Bildung nämlich, das der Schule Ziele verordnet, die der gesellschaftlichen Verwertbarkeit unterworfen sind, stellt einen Traditionsstrang von Berufs- und Bildungsverständnis dar, der über die neuhumanistische Ära hinaus seine Wirksamkeit behalten sollte. Bildung und Beruf geraten in eine ähnliche Aporie wie Pädagogik und Politik, wobei das erstere Verhältnis nichts anderes ist als eine der möglichen Konkretisierungen des Letzteren.

Die gesellschaftliche Wirklichkeit, in der die geistige Bildung im 18. Jahrhundert wegen ihrer eingeschränkten Funktionalisierbarkeit nur einen geringen Stellenwert einnahm, und die Interpretationen von Stratmann und Blankertz legen die Vermutung nahe, daß ein solch utilitaristisches Berufs- und Bildungsverständnis sich auf mechanische Berufe konzentrierte⁸⁹. Der Anspruch der neuhumanistischen Bildungs- und Berufskonzeption mußte daher stärker mit dem utilitaristischen Verständnis solcher mechanischer Berufe kollidieren als mit dem der noch relativ unbedeutenden geistigen Berufe.

3. HERBART UND HEGEL ALS SCHULTHEORETIKER

Die detailliertere Darstellung der historischen Voraussetzungen den schultheoretischen Überlegungen Herbarts und Hegels voranzuschicken, verfolgt die Absicht, die Bedingungen aufzudecken, an denen beide Ansätze sich zu orientieren hatten : solche Bedingungen waren, zusammengefaßt, der sich vollziehende Übergang vom ständischen zum bürgerlichen Staat, dessen Vernünftigkeit denn Hegel begründen wollte; die Arbeit, der Beruf als 'besonderer' Dienst des Einzelnen an der 'Allgemeinheit' spielte dabei eine entscheidende Rolle. In engem Zusammenhang damit steht die Notwendigkeit neuer Formen der Unterweisung, die sich sowohl auf fachliches Wissen und Können als auch auf neue, das Bürgertum vom Adel unterscheidende moralische Werte und Zielsetzungen zu richten hat. Dem Staat oblag nach dem Niedergang die Aufgabe, eine neue Gesellschaft zu konstituieren, konkret : neben mehreren anderen Reformen auch ein neues Schulsystem zu institutionalisieren. Genau an dieser Stelle ergibt sich die pädagogische Aporie . Zwar stimmen verbal Politik und Pädagogik hinsichtlich ihres Ziels der Befreiung und Höherbildung der Menschheit überein, jedoch verstand die Politik dies als aktuelle Aufgabe der Überwindung äußerer und innerer Feinde, Fremdherrschaft und Adel, sah die Pädagogik dagegen wohl auch dieses akute Ziel, verstand sich darüber hinaus ^{jedoch} als Fürstreiter einer weitergehenden sittlichen Freiheit und Selbständigkeit.

Für die Gesellschaft waren politische und ökonomische Erneuerung und Weiterentwicklung sowie nationale Bewußtseinsbildung ebenso notwendig wie diese sittliche Erneuerung angesichts einer verkommenen Moral des bisher dominanten Adelsstandes. Schulen schienen

für die beruflich-ökonomische Entwicklung unzweifelhaft erforderlich und wurden im Allgemeinen auch für das pädagogische Ziel für tauglich gehalten. Die Schule als Institution des Staates, in Zielsetzung und Organisation auf dessen Zwecke ausgerichtet, wurde mit der doppelten Aufgabe betraut, politische und pädagogische Anforderungen zu erfüllen. Die Möglichkeit der Vereinbarkeit beider Aufgaben geriet seltener als früher zum Problem - wohl bei Herbert, dessen pädagogische Kritik sogleich referiert werden wird. Daß dies ab 1808 wenig geschah, wird von der Politik aus mit dem bürgerlich-ständischen Interesse, von der Pädagogik aus mit der zuvor nachgewiesenen Grundübereinstimmung politischer und pädagogischer Absichten zu begründen sein, wie sie in Gewerbe- und Bildungspolitik zum Ausdruck kamen. Insofern konnten bei Hegel Politik und Pädagogik anscheinend vernünftig vereint werden, auch wenn sich in beider Verhältnis doch die Unterordnung der Pädagogik eindeutig abzeichnet, deren verkürztes Dasein als Mittel zum politischen Zweck sich in der Geschichte immer deutlicher herausstellt. [Auf diesem Hintergrund sollen zunächst zwei Konzepte von Erziehung und Schule, nämlich die Herberts und Hegels, erarbeitet werden. Beide nehmen wesentliche Aspekte ihrer Zeit in die Theorien auf; beider Unterschiede werden später auf ihre Ursachen hin zu interpretieren sein, wobei die soeben dargestellten gesellschaftspolitischen Entwicklungen, vor allem was Macht und Herrschaft sowie Bildung und Beruf betrifft, unter die schultheoretische Fragestellung subsumiert werden.

Herbarts und Hegels Schulkonzepte werden bewußt zunächst weitgehend unabhängig vom konkreten Hintergrund vorgestellt, wobei auch davon abstrahiert wird,

daß Hegel, insbesondere mit seiner Rede als Direktor des Nürnberger Gymnesiums, und auch Herbart, bei seiner tendenziellen Orientierung auf das Gymnasium, eigentlich nicht das gesamte Schulwesen im Auge haben. Ihre Gedanken sollen verallgemeinernd schultheoretisch verstanden werden. Die daran anschließende Konfrontation mit der historischen Wirklichkeit wird einerseits die Rechtmäßigkeit solchen Vorgehens erweisen, wird andererseits schultheoretisch interessante Relativierungen hervorbringen.

3.1. HERBART : ETHIK UND ERZIEHUNG

Herbart geht nicht vom Vorhandensein von Schulen aus, um diese als schon längst existent und daher vernünftig nachträglich zu legitimieren - so Hegel -, sondern vom Zweck des Menschen, den zu erreichen Zweck und Aufgabe der Erziehung sowie der Politik ist; die "Moralität als höchster Zweck des Menschen und folglich der Erziehung ist allgemein anerkannt". Diese Sittlichkeit und ihre anthropologischen, "n o t w e n d i g e n V o r a u s s e t z u n g e n", die Bedingungen ihrer Realisierung, zu bestimmen, ist Leistung der praktischen Philosophie oder Ethik. Die Umsetzung und Verwirklichung solch sittlich begründeten Handelns obliegt der Pädagogik. Diese hat, ausgehend von und in Nachfolge der Ethik deren Erkenntnisse praktisch zu ermöglichen - umgekehrt ist die Ethik auf ihre Umsetzung durch die Pädagogik angewiesen -, indem sie adäquate Mittel sowie Grenzen aufzeigt; an dieser Stelle steht dann die Schule zur Diskussion.

Herbart versteht die Moralität nicht nur als ' h ö c h s t e n Zweck', dem noch andere Zwecksetzungen des Menschen zur Seite stehen, sondern als

" g a n z e n (und einzigen, J.K.) Zweck des Menschen und der Erziehung", der andere Teilaufgaben nicht nur unterordnet, sondern diese mit Notwendigkeit bestimmt (Über die ästhetische Darstellung der Welt als das Hauptgeschäft der Erziehung S. 39. Hervorhebung J.K. Im Folgenden: ÄDW)¹. Die Moralität als ganzen Zweck des Menschen zu verstehen, wird möglich, wenn diese so gefaßt wird wie bei Benner - losgelöst von Herbarts Formulierungen -, nämlich "daß in ihm alle Zwecke konzentriert sind, die Erziehung sich setzen kann, angefangen von den für die Erhaltung und Fortentwicklung der Gesellschaft notwendigen Kulturtechniken bis hin zur Einübung verantwortlicher Selbstbestimmung in den verschiedenen Handlungsbereichen menschlicher Existenz"².

Zwei Voraussetzungen werden von Herbart für solche Sittlichkeit und Erziehung bestimmt: "Gehorsam" und "Einsicht". Dabei "(ist) nicht jeder Gehorsam gegen den ersten besten Befehl sittlich. Der Gehorchende muß den Befehl geprüft, gewählt und gewürdigt, das heißt, er selbst muß ihn für sich zum Befehl erhoben haben" (ÄDW S. 42). "Der sittliche gebietet sich selbst", indem er "demütig" sich an ein Gesetz bindet. Dieser Gehorsam darf kein unreflektierter sein - dann wäre er als bloße Unterordnung nicht sittlich; das Gesetz darf kein Zwang sein - denn der Gehorchende folgt nicht einem "Machtspruch", sondern einer "Notwendigkeit", und zwar der "ästhetischen". "Diese charakterisiert sich dadurch, daß sie in lauter absoluten Urteilen ganz ohne Beweis spricht", allein schon "beim vollendeten Vorstellen ihres Gegenstandes" (ÄDW S.44); Herbart unterstellt hier, daß solch ein Urteil "absolut, ursprünglich und immer sich selbst gleich sei"³, "ohne übrigens Gewalt in ihre Forderungen zu legen" (ÄDW S.44). Damit ist die Einsicht aus ästhetischer Not-

wendigkeit als frei von Zwang, also ohne selber schon Gehorsam fordernd, definiert. Solche Einsicht, Vernunft, ist ihrerseits, wie schon der Gehorsam, allein nicht sittlich : "beide Akte an sich können nichts eigentlich Sittliches sein" (ÄDW S. 43), sie sind lediglich von der praktischen Philosophie aufgewiesene Bedingungen der realen Möglichkeit von Moralität.

Einsicht und Gehorsam sind sowohl als unabhängig voneinander als auch als wechselseitig bezogen zu verstehen. So ist das Individuum einerseits für frei und befähigt angesehen, über beide zu bestimmen, und ist andererseits beauftragt, beide im sittlichen Gehorsam in Übereinstimmung zu bringen. Ihre Vermittelbarkeit erklärt Morbart mit der "Idee der inneren Freiheit" des Individuums als möglich; diese behauptet die reale Möglichkeit der Übereinstimmung von Einsicht und Gehorsam (=Wille), bzw. die praktische Philosophie erhebt als spekulative Ethik "die gehorsame Übereinstimmung von Einsicht und Wille zum Ideal"⁴.

An dieser Stelle ist, da mit Gehorsam und Einsicht die beiden Voraussetzungen von Moralität und mit der Idee der inneren Freiheit deren ideale Übereinstimmung erfaßt sind, nach deren Bedeutungsgrad zu fragen ; es geht dabei um Ursprung und Anspruch, Möglichkeiten und Grenzen der praktischen Philosophie.

Ethik als praxeologische Reflexion, Pädagogik und Politik als praktische Wissenschaften, entspringen dem "Fraglichwerden der in einer Gesellschaft für wahr gehaltenen Normen und Konventionen des Zusammenlebens ...Während im praktischen (intakten ständischen, J.K.) Zirkel von Leben, tradierender Erziehung und Leben die Erziehung unmittelbar den in der Sitte verwurzelten Lebensauffassungen und

Interessen dient, wird ihr Verhältnis zur Aufgabe der Tradierung ambivalent, sobald Tradierung allein die Erneuerung und den Fortbestand der Gesellschaft nicht mehr garantieren kann.... Die Auflösung des praktischen Zirkels (J.h.^{hier} oder ständischen Gesellschaft, J.K.) nötigt den Menschen auf der Basis unmittelbar erfahrener Not zu einer Neuorientierung seines Menschseins, die zunächst t h e o r e t i s c h e n t w o r f e n werden muß, um dann p r a k t i s c h g e l e b t werden zu können"⁵. Mit seinem Begriff von Moralität leistet Herbart praktische Philosophie diesen theoretischen Entwurf, "die Hoherbildung der Gesellschaft durch die Erziehung der nachwachsenden Generation zu betreiben"⁶.

Die praktische Philosophie bestimmt so zwar den ganzen Zweck der Erziehung, kann aber dennoch wegen des Zerbrechens von Sitte und tradierender Erziehung Handeln und dessen Sittlichkeit nicht unmittelbar und material bestimmen; sie kann nicht die fraglich gewordenen Sitten übersetzen und deren Funktion, konkrete Orientierungen für sittliches Handeln zu geben, ungebrochen fortsetzen. Der praxeologischen Reflexion bleibt (nur noch) möglich, Sittlichkeit sowie Einsicht und Gehorsam als deren Bedingungen ihrer Möglichkeit aufzuklären. Selber "urteilt (sie) gar nicht, sie macht aber urteilen"⁷, nämlich insofern sie gedanklich die Möglichkeiten eröffnet und ihre spekulative Idee Berücksichtigung und Anwendung postuliert - "aber zu einer praktischen Verwirklichung kann sie von sich aus nicht kommen". Als - lediglich - Idee hat sie immer schon v o r allem Handeln ihre Grenze; hier "(soll) die Pädagogik zwischen dem Spekultativen der Ideenschau und dem Tatsächlichen des Lebens die Möglichkeit einer konkreten Vermittlung aufzeigen"⁸ (wobei die hier zur Diskussion stehende ideale Übereinstimmung von Ein-

sicht und Gehorsam die Pädagogik ihrerseits vor eine schwer lösbare praktische Aufgabe stellt, wie weiter unten an Theorie-Praxis-Möglichkeiten und -Beschränkungen gezeigt werden wird).

Dieses Unvermögen, selber handlungsmächtig zu werden, macht die 'praktische Differenz' der Ethik aus und offenbart die Verwiesenheit und Verschränkung von praktischer Philosophie und Pädagogik. Insofern sind bis jetzt Einsicht und Gehorsam nur als Voraussetzungen, nicht schon als sittliches Handeln selber zu verstehen.

3.2. MÖGLICHKEITEN UND GRENZEN DER ERZIEHUNG

Damit ist als konkrete Aufgabe der Erziehung die Überwindung der praktischen Differenz der Ethik definiert. Die Erziehungswissenschaft hat in der Theorie Mittel zu entwerfen, die von der ethischen Zwecksetzung geleitet zu sein haben (Kap. 3.2.1.), die aber auch ihrer Beschränkung in der Praxis Rechnung zu tragen haben (Kap. 3.2.2.). Ersteres findet in das Kernstück von Herbarts Erziehungstheorie, die Konzeption des erziehenden Unterrichts, mit den Begriffen Erkenntnis und Teilnahme seinen Eingang. Letztere, die Beschränkungen, resultieren zum einen aus dem problematischen Begriff der Erziehung selber, sind zum andern aus der 'Bildsamkeit' des Zöglings zu entwickeln.

3.2.1. Theorie der Erziehung

Im § 2 des 'Umriss pädagogischer Vorlesungen' weist Herbart den Entwurf einer Theorie erzieherischer Praxis der 'Psychologie' zu, womit er nochmals die schon referierte Position der Pädagogik beschreibt :

"Pädagogik als Wissenschaft hängt ab von der praktischen Philosophie und Psychologie. Jene zeigt das Ziel der Bildung, diese den Weg, die Mittel und die Hindernisse" (Umriss pädagogischer Vorlesungen S. 508; im Folgenden : U). Der § 8 verbindet die konkrete Aufgabe mit der Durchführung. "Tugend ist der Name für das Ganze des pädagogischen Zwecks. Sie ist die in einer Person zur beherrlichen Wirklichkeit gediehene Idee der innern Freiheit. Hieraus ergibt sich sogleich ein zwiefaches Geschäft, denn die innere Freiheit ist ein Verhältniss zwischen zwei Gliedern : Einsicht und Wille, und es ist die Sorge des Erziehers, erst j e d e s dieser Glieder einzeln zur Wirklichkeit zu bringen, damit sie alsdann zu einem beherrlichen Verhältniss sich verbinden mögen" (U S. 512).

Zunächst gilt es jedoch für Herbart, Erziehung überhaupt als möglich zu erweisen; denn vorhandene "philosophische Systeme, worin entweder Fatalismus oder transcendente Freiheit angenommen wird, schliessen sich selbst von der Pädagogik aus" (U § 3, S. 508). Beide Annahmen leugnen den die Pädagogik allererst konstituierenden "Grundbegriff" : "die Bildungsamkeit des Zöglings" (U § 1, S. 506f). Erst diese Bildungsamkeit läßt die Verwirklichung des spekulativen Postulats nach sittlichem Gehorsam durch die Pädagogik überhaupt möglich erscheinen; wobei Herbart keinen Zweifel daran läßt, daß der Umsetzung solcher Theorie in praktisches sittliches Handeln Grenzen gesetzt sind. § 4 : die Bildungsamkeit "des Kindes ist beschränkt durch dessen Individualität" sowie "durch Umstände der Lage und der Zeit" (U S. 508; auf diese Beschränkungen wird später zurückzukommen sein).

Mit der Prämisse der zunächst positiv zu interpretierenden Bildungsamkeit ist Erziehung als möglich dekla-

riert; es ist nun zu betrachten, wie praktische Erziehung im Einzelnen auf den ganzen Zweck der Erziehung, die Moralität, ausgerichtet ist. Nur Maßnahmen, die zu sittlichem Handeln hinführen, sind ja nach Herbarts Anspruch pädagogisch legitim.

Für Herbart ergibt sich aus seiner Erziehungstheorie, daß Erziehung nicht schon vorab dem Zögling ein dieses determinierendes Ziel setzen darf; er fragt: "Können wir Zwecke des künftigen Mannes voraus wissen, welche frühzeitig statt seiner ergriffen und in ihm selber verfolgt zu haben, er uns einst danken wird?". Solche Zwecke können nur solche der Sittlichkeit sein (AP S. 361ff). Negativ deutet sich hier die später aufzunehmende Abwehr fremder Zwecke wie der Politik an; positiv bestimmt Herbart Erziehung durch "erziehenden Unterricht" - zum Zweck der Entwicklung von Einsicht- und durch "Zucht" - zwecks Ermöglichung des Gehorsam gegenüber solcher unterrichtlich gewonnenen Einsicht. Erziehender Unterricht und Zucht müssen daher notwendig zusammentreten. "Der letzte Endzweck des Unterrichts liegt zwar schon im Begriffe der Tugend (d.h. der Übereinstimmung von Einsicht und Gehorsam; vgl. U § 6, J.K.). Allein das nähere Ziel, welches, um den Endzweck zu erreichen, dem Unterricht insbesondere muss gesteckt werden, lässt sich durch den Ausdruck: Vielseitigkeit des Interesse, angeben" (U § 62, S. 533, Hervorhebung weggelassen). Da "die Arbeiten (infolge der "Theilung der Arbeit" in der bürgerlichen Gesellschaft, J.K.) nicht bis zur gegenseitigen Unkunde vereinzelt werden dürfen", "(ist) die mannigfaltige Empfänglichkeit ... Sache der Erziehung". Diese "Vielseitigkeit soll sich ganz in den Dienst der moralischen Vernunft begeben" (AP S. 364ff und Anmerkung 33) und prägt dann "Individualität" und "Charakterstärke" (AP S. 374).

Dazu reichen "Erfahrung und Umgang" nicht aus (AP S.396ff). Der Unterricht hat wohl an beides "anzuknüpfen", muß aber beides "erweitern" (U §§ 36 und 78, S.521 und 543). Zwischen dem notwendigen Ausgang von Erfahrung und Umgang und dem gesetzten Ziel von Einsicht in sittliche Beweggründe stehen die Reihen von "Erkenntnis und Teilnahme", die der Erzieher "einzelnen zur Wirklichkeit zu bringen" bzw. "der Unterricht ..., jenem höchsten, festen Punkte entgegenzuführen habe, um endlich beide in ihm zu verknüpfen" (U §8, S.512; ÄDW S.51).

"In der Reihe der Erkenntnis versucht der Unterricht dem Heranwachsenden die Welt in ihrem Ordnungszusammenhang zu erschließen"⁹. Versteht man diesen Ordnungszusammenhang im Sinn der 'ästhetischen Darstellung der Welt als Hauptgeschäft der Erziehung', wozu der Erzieher von Herbart aufgerufen wird, so wird die notwendige Verknüpfung der Erkenntnis mit der Teilnahme unschwer einsichtig, blieb doch die Darstellung nicht bei der Erkenntnis stehen, sondern intendierte sittliches Handeln selber (ÄDW S.48f, S.52ff). Diese Teilnahme meint "Interesse am Handeln des Menschen in Gegenwart und Geschichte". "Die Verknüpfung beider Reihen ... soll den Heranwachsenden in die Lage versetzen, Erkenntnis und Teilnahme, Wissen und Partizipation an den gesellschaftlichen Verhältnissen, so aufeinander zu beziehen, daß aus dem Wechselverhältnis ... die an den praktischen Ideen auszurichtende kritische Einsicht in die Möglichkeiten und Aufgaben sittlichen Handelns resultieren kann"¹⁰.

Schon bei der Erklärung der Vielseitigkeit des Interesses aber weist Herbart darauf hin, daß "es bei dem blossen Wissen nicht sein Bewenden haben darf" (U §62, S.533), daß dieses Wissen - hier umfassender als im

vorangegangenen Zitat von Benner verstanden als die durch Erkenntnis und Teilnahme vermittelte Einsicht - allerdings der Zucht, der Befähigung zum Gehorsam, vorangehen muß, denn "es giebt kein selbständiges Begehrungsvermögen, sondern das Wollen (gleich Gehorsam, J.K.) wurzelt im Gedankenkreise, das heisst, zwar nicht in den Einzelheiten dessen, was einer weise, wohl aber in der Verbindung und Gesamtwirkung der Vorstellungen, die er erworben hat" (U §58, S.531).

Wegen dieser Grenze des Unterrichts, daß er mit der Einsicht lediglich die eine Voraussetzung sittlichen Handelns initiieren kann, bedarf er um seiner eigenen Wirksamkeit willen der Ergänzung durch die Zucht. Diese "tritt ... hervor, wo Hülfe nöthig ist, besonders gegen Schwächen und Fehler des Zöglings selbst" (U §136, S.575). Diese negative Funktion, "der Willkür des Heranwachsenden entgegenzuwirken"¹¹, wird positiv ergänzt durch den Beitrag der Zucht zur "Befestigung..., wenn die Sittlichkeit schwankt". "Zweck der Zucht" ist die "Charakterstärke der Sittlichkeit", d.h. die stetige und gehordame Bezeugung und Realisierung der Einsicht (U §141, S.576). In der 'Selbsterziehung' hat die Zucht ihre Grenze (U §194, S.597f).

3.2.2. Praxis der Erziehung

So weit zur Konzeption von erziehendem Unterricht und Zucht, mit welcher Theorie die Pädagogik Auftrag und praktische Differenz der Ethik wenigstens so weit erfüllt und überwindet, daß sie nicht mehr spekulativ ist, sondern ihre Mittel praktisch sind und zugleich, da auf den sittlichen, ganzen Zweck des Menschen gerichtet, pädagogisch legitim sind.

Dennoch sind auch dem Einfluß pädagogischen Handelns durch den Erzieher, der gemäß dieser Konzeption handelt, Grenzen gesetzt, welche praktisch in der individuell begrenzten Bildsamkeit des Heranwachsenden, theoretisch in dem problematisch gewordenen Begriff der Erziehung selber begründet sind.

Zunächst einmal anerkannte Herbart im Zögling selber liegende, 'psychologische' Grenzen der Bildsamkeit. Durch dessen soziale Biographie war die Unmöglichkeit praktischen Verfügens über den Heranwachsenden ausgemacht (U §4, S.508). Schmied-Kowarzik weist zu Recht darauf hin, daß Herbart diese Grenzen widersprüchlich als 'faktische' oder nur als 'praktische' anspricht. Im ersteren Fall wären sie unüberwindbar; für den zweiten Fall scheinen sie allerdings als nur zeitliche Grenzen von Herbart wesentlich in sein pädagogisches Konzept integriert zu werden. Der Erzieher hat "an das Vorgefundene genau anzuknüpfen, und hat keine Sprünge zu verlangen" (U §33, S.519), und hat "nach dem allen sowohl die Materie als die Form des Unterrichts zu bestimmen" (U §34, S.520); er hat an "Erfahrung und Umgang" 'anzuknüpfen' und diese zu 'ergänzen' (U §§36 und 78, S.521 und S.543). Sittliche Erziehung zu Einsicht und Gehorsam hat immer auszugehen von der vorgefundene und möglichen Bildsamkeit, von "vorhandenen Gedanken und Gesinnungen" (U §36). So verbindet Herbart ausdrücklich außerschulische Erfahrung mit 'künstlichen' Unterrichtsstoffen¹². Analytischer bzw. synthetischer Unterricht gehen von der Erfahrung der Schüler aus bzw. schenken Erfahrung nach (U §106, S.558f; AP S.398ff); darin dokumentiert sich die Orientiertheit der Schule auf Handeln in der Welt.

Im Augenblick interessiert weniger diese, Herbarts eigene Konsequenz; vielmehr soll diese Grenze der

Bildsamkeit im Zusammenhang mit der Erziehungstheorie zunächst auf die Handlungsrelevanz von Erziehung ausgelegt werden, um von da aus das pädagogische Verständnis von Lehrer und Zögling zu bestimmen. Schon mit dieser praktischen Grenze der Bildsamkeit zeichnet sich nach der praktischen Differenz der Ethik, deren sittlicher Anspruch immer erst in sittlicher Praxis zu konstituieren blieb, eine weitere, 'pädagogische Differenz' ab, wie Benner Herbarts Wissen um die Unterscheidung erzieherischer Theorie und Praxis bezeichnet. Resultierte die praktische Differenz aus der Differenz der Philosophie als praxeologischer Reflexion und der Pädagogik als praktischer Wissenschaft, macht die pädagogische Differenz die zwischen Theorie und Praxis in der Erziehung selber aus. Mit der praktischen Grenze der Bildsamkeit ist diese Differenz nur vordergründig und verkürzt angesprochen; allerdings weist die Grenze der Verfügbarkeit des Zöglings auf dessen letztlich eigenen Handlungsvollzug hin. Dem Individuum bleibt die erzieherisch beeinflussbare, keinesfalls aber bestimmbare Freiheit - wie wäre Freiheit bestimmbar !-, selber seine Handlungen zu bestimmen, d.h. sich der an es herangetragenen Bildung gegenüber zu verhalten. "H a n d e l n i s t d a s P r i n z i p d e s C h a r a k t e r s" (AP S.127); der Gehorsam ist "unabnehmbar der Tat des Einzelnen aufgegeben ..., .. (es) kann keine direkte Erziehung zur Sittlichkeit geben"¹³. Herbart : "Machen, daß der Zögling sich selbst finde, als wählend das Gute, als verwerfend das Böse : dies oder nichts ist Charakterbildung! Diese Erhebung zur selbstbewußten Persönlichkeit soll ohne Zweifel im Gemüt des Zöglings vorgehen und durch dessen eigne Tätigkeit vollzogen werden; es wäre Unsinn, wenn der Erzieher das eigentliche Wesen der Kraft dazu erschaffen und in die Seele

eines andern hineinflößen wollte" (ÄdW S.42). Die Praxis sperrt sich der Verfügbarkeit der Theorie, der Zögling kann keinesfalls Objekt von Erzieher-Handeln werden, sondern ist selber zum Subjekt sittlichen Handelns ernannt. "Die Erziehung (vermag) erst im vollen Sinne fruchtbar zu werden über den sittlichen Takt des Zöglings"¹⁴.

Dies hat Konsequenzen für die Bedeutsamkeit der Theorie. Erhob die Bestimmung der Pädagogik als Vermittlerin von Spekulation über Sittlichkeit und Ermöglichung der Realisierung die Frage nach dem Verhältnis von (spekulativer) Theorie und (realisierbarer) Praxis zur eigentlichen und problematischen Aufgabe von Erziehung, konkretisiert und verschärft sich diese, bezieht man den zerbrochenen Zirkel von Sitte und Tradierung stärker ein. Die hiermit aufgetretene, auch von der praktischen Philosophie nicht aufgehobene Unbestimmtheit und Unbestimmbarkeit sittlichen Handelns macht die Tradierung als Aufgabe der Erziehung noch unsicherer; die Erziehung ist von der Theorie lediglich legitimiert, Einsicht und Gehorsam als Voraussetzungen sittlichen Handelns zu initiieren, nicht schon sittliches Handeln selber zu produzieren. Dies muß der sittlichen Entscheidung des Zöglings und dessen Selbstfindung überlassen bleiben.

Der Erzieher bedarf dennoch solcher Theorie, der "P ä d a g o g i k a l s W i s s e n s c h a f t", er erkennt jedoch - sich der Unbestimmbarkeit durch die Theorie selber, der praktischen Unverfügbarkeit des Zöglings, dessen im sittlichen Handeln eigenständig zu vollziehender Selbstfindung bewußt - die Grenzen der Theorie für die "K u n s t d e r E r - z i e h u n g". Der 'pädagogische Takt' "schiebt sich zwischen die Theorie und die Praxis ...ein".

"Es gibt eine Vorbereitung auf die Kunst durch die Wissenschaft ... Im Handeln lernt man die Kunst, erlangt man Takt, Fertigkeit, Gewandtheit, Geschicklichkeit; aber ... nur der, welcher vorher im Denken die Wissenschaft gelernt, sie sich zu eigen gemacht, sich durch sie gestimmt ... hatte"¹⁵.

3.3. SITTLICHE ERZIEHUNG UND SCHULE

In Herbarts Schulkritik gehen die bisher entwickelten Gedanken zur Pädagogik sowie die Politik als den beiden praktischen Wissenschaften zur Erreichung des von der spekulativen Philosophie aufgegebenen Zwecks der Höherbildung ein. Dies gilt insofern, als Herbart Phänomene der Wirklichkeit, hier der Schule, als aus diesem zweifachen Legitimationszusammenhang begründet sieht. Konsequenterweise fragt er sowohl nach der politischen als auch nach der pädagogischen Legitimation der Schule. Beide Begründungen sind daraufhin zu untersuchen, ob sie dem gesetzten Zweck der Höherbildung dienlich sind, und wie sie sich zueinander verhalten.

3.3.1. Die politische Legitimation der Schule

Er hinterfragt zunächst die politische Legitimation, welche vielfältige Zwecke zur Folge hatte. Diese lassen sich auf die "Theilung der Arbeiten im Staate" und den zugehörigen Begriff des Staates als "Einheit der Zusammenwirkung möglichst verschiedener Elemente" zurückführen (Über Erziehung unter öffentlicher Mitwirkung S.38f. Im Folgenden: EM). Der Staat "braucht Soldaten, Bauern, Handwerker, Beamte, Geistliche" (Jn Willmann I, S.557, wie U S.331, S.662) und er wird zur Erfüllung dieses Bedarfs untersuchen, "was jeder werde leisten können", um dafür "sehr mancherlei

verschiedene Schulen" einzurichten (EM S.39, vgl. in Willmann II, S.299).

Gegen solche politische Begründung hätte schon eine politische Kritik einzuwenden, daß eine solche schulische Erziehung "eben so viele verschiedene Verbrüderungen, einen eben so mannigfaltigen Styl der Schulfreundschaften; also eine verfrühte Trennung der Kinderwelt durch die Trennungen im Staate, eine vorreilige Bezeichnung von Gegensätzen unter Menschen und Menschen, statt der gewünschten Vereinigung und Gleichförmigkeit (hervorbrächte, J.K.). Die Folge dieser Trennungen kann keine andre sein, als daß die Heranwachsenden, die sich abgesondert fühlen von den anders Gebildeten, nun ihr Erlerntes zu Markte bringen, um es so theuer als möglich zu verkaufen, gegen den Gewinn, den sie aus der Thätigkeit der andern zu ziehen hoffen".

Herbart fährt, die erste Frage eindeutig beantwortend, fort : "So läuft die vom Staate aus geordnete Erziehung am Ende dem Staate selbst zuwider" (EM S.39). Wenn die Schule somit nicht dem ihr gesetzten politischen Zweck entspricht, dient sie auch nicht der Höherbildung der Menschheit, der beide, Politik und Schule ja verpflichtet sind.

3.3.2. Die pädagogische Legitimation der Schule und deren Überprüfung

Die Untersuchung der pädagogischen Legitimität der Schule wird sich in zwei Fragestellungen differenzieren, was letztlich auf die Reflexion einer pädagogisch autonomen Theorie der Schule zurückzuführen sein wird. Die erste Fragestellung erhebt einen radikal pädagogischen Anspruch. Herbart beantwortet sie ebenso absolut : "Wenn wir die Pädagogik ... auf ihre eignen Füße stellen; wenn wir sie ansehen

als die Wohlthäterin der Einzelnen, deren jeder ihrer Hülfe bedarf, um das zu werden, was er einmal wünschen wird geworden zu sein. Alsdann verschwinden uns sogleich die Schulen", "denn die Schule erweitert nicht, sie erangt vielmehr die pädagogische Thätigkeit". Dies ist zu belegen an Gegensätzen des Konzeptes des erziehenden Unterrichts zur Schulpraxis.

- Als erstes "verschwindet die frühzeitige Zusammenhäufung der Kinder; denn jedes Individuum bedarf der Erziehung für sich, und darum kann die Erziehung nicht wie in einer Fabrik arbeiten; sie muss jeden einzeln vornehmen" (EM S.40, S.45). In dieser zentralen Kritik der Vernachlässigung des Einzelindividuums verbinden sich mehrere der früheren pädagogischen Gedanken. Der erziehende Unterricht soll sich an außerunterrichtliche Erfahrung und Umgang anschließen, also der je verschiedenen Bildungsamkeit der Individuen Rechnung tragen. Das individuelle Eingehen auf den Einzelnen aber ist in der Schulklasse unmöglich, "denn die Schüler erscheinen massenweise in gewissen Stunden" (EM S.45). Das hat zur Folge : der Lehrer kann weder an außerunterrichtlich gewonnenes Vorwissen anknüpfen noch der individuell unterschiedlich sich entwickelnden Bildungsamkeit und den einzelnen Bedürfnissen, Neigungen und Fähigkeiten gerecht werden. Meinte Harbart, "Erfahrung, Umgang und Unterricht machen ... zusammen die Darstellung der Welt" (Willmann II, S.522, Anm.21; AP S.398ff), so stehen beide, Schule und Welt, da wegen der "Anhäufung vieler Knaben" (Willmann I, S.558) nicht in der Person des einzelnen Zöglings aufeinander beziehbar, unvermittelt nebeneinander.

- Daß ein Lehrer diese Aufgabe nicht zu leisten

vermag, liegt nicht nur daran, daß er eben nicht beispielsweise "in den aufzugebenden Arbeiten .. die Fähigkeiten j e d e s Schülers" zu berücksichtigen vermag (U §343, S.669), sondern liegt darüber hinaus in der bewußten Ausschließung der Schülererfahrung . ie Schule als Institution der Vermittlung mehrerer Zwecke "versagt den Gebrauch mannigfaltiger Kenntnisse; denn der Lectionsplan schreibt dem Lehrer ein paar Fächer vor, worin er zu unterrichten hat" (EM S.45). Die 'gleichschwebende Vielseitigkeit des Interesse' gerinnt zu Vielwissen in einer beschränkten Zahl von Unterrichtsfächern, die 'ästhetische Darstellung' zersplittert z.B. in "eigne Stunden für griechische und römische Alterthümer, eigne für Mythologie noch neben den Lehrstunden für Lesung alter Autoren" (U §133; S.573).

- Unter solchen institutionellen Voraussetzungen wird auch "die feinere Führung unmöglich; denn sie (die Schule, J.K.) erfordert Wachsamkeit und Strenge gegen so Viele" (EM S.45). "Unter Vielen bilden sich die Uebel einer rohen Geselligkeit, Parteien und deren Zank und Streit und Betrug.... Also - strenge Disciplin. Sie ist mehr Regierung als Zucht; eben deshalb n i c h t Erziehung"(InWillmann I, S.556; Unterstreichung J.K.).

Die Schule als Institution der Erziehung ruft, indem eine Vielzahl von Schülern zusammengebracht werden, organisatorische Zwänge hervor, so daß der Lehrer nicht den Ordnungszusammenhang der Welt, nicht das Zusammenführen der Reihen von Erkenntnis und Teilnahme zu leisten vermag; sein Unterricht ist verkürzt auf bloße Kenntnisvermittlung, die 'Teilnahme' der Schüler beschränkt sich bestenfalls auf die am Unterricht; die Zucht verkommt zur Disziplinierung,

anstatt zur Befähigung zum Gehorsam der eigenen Einsicht gegenüber zu führen. Die Trennung von Schule und Welt verhindert eine handlungsorientierende Einschätzung des außerschulischen Lebens. Einsichtiges Handeln innerhalb und außerhalb der Schule gilt gar nicht mehr als Ziel der Charakterbildung und 'Prinzip des Charakters'.

Bis hierhin begrenzt sich die Argumentation auf primär pädagogische Aspekte; man muß, wie gesagt, Herbarts pädagogische Kritik an der Schule als politischer und pädagogischer Institution differenzieren und vorab abtrennen eine Kritik, die sich richtet gegen eine Schule als ausschließlich pädagogisch zweckgerichtet, ohne unmittelbar politischen Zweck. Schon mit einer nur pädagogischen Zwecksetzung ist Anhäufung u.ä. unvereinbar. Damit ist die Frage nach der pädagogischen Legitimität von Schule negativ beantwortet.

Solche rein pädagogische Schulkritik sei zunächst einmal zurückgestellt. Selbst wenn nämlich Schule keinesfalls aus dem Zweck der Erziehung gedacht werden kann, ist die pädagogische (Schul-)Theorie niemals aus der weiteren Auseinandersetzung entlassen, sondern diese ist auf eine Besinnung ihrer praktischen Relevanz hingewiesen. Herbart selber relativiert seine Kritik, wenn er den Schulen den Charakter von 'Nothilfen' wegen der Fülle der Schüler und den (immer) zu wenigen Lehrern zuerkennt (EM S.40; vgl. Willmann II, S.460). Er stellt weiter klar, daß ein rein pädagogischer Standpunkt den "Gegenstand nicht erschöpfend abzuhandeln" imstande ist (EM S.33), daß vielmehr vorauszusetzen ist, daß die Schule "nicht bloß von pädagogischen Prinzipien abhängt, sondern auch die Aufrechterhaltung des gelehrten Wissens, die Verbreitung nützlicher Kenntnisse, die

Ausübung unentbehrlicher Künste zum Zwecke hat" (U §338, S.665ff; vgl. Willmann I, S.546). "Dem Schulwesen liegt immer ein sehr allgemeines Bedürfnis nach Unterricht für Viele zum Grunde" (Willmann I, S.558). Indem damit die Schule als Instanz für politische und pädagogische Aufgaben verstanden ist, bleibt zu untersuchen - unter der Prämisse, daß das Verhältnis Politik-Pädagogik wechselseitig keine Subordination hervorrufen darf -, ob die Schule mit zugleich politischer und pädagogischer Intention pädagogisch legitimierbar ist. Sind die Kriterien eines erziehenden Unterrichts und der dazugehörigen Zucht in die Schule als Institution des Staates integrierbar? Sind beide Zielsetzungen gutartig miteinander vereinbar, so daß in der Tat Pädagogik und Politik als praktische Wissenschaften koalieren würden? Oder wird letztlich eine Instanz doch über die andere dominieren? Schon in der politischen Kritik deutete sich die übergeordnete Stellung der Politik gegenüber der Pädagogik an. Herbert beschrieb dort mit dem Prinzip der Arbeitsteilung nichts anderes als die im vorigen Kapitel dargestellte ständische Berufshierarchie und das dementsprechende Schulsystem. Aus seinem pädagogischen Anspruch, daß Bildung zur Selbstverwirklichung befähigen soll, resultiert über die politische Kritik hinaus seine pädagogische Kritik an einer Unterordnung von Schule und Bildung unter nicht-pädagogische Zwecke wie berufliche und politische. So wie die Politik ihrer Aufgabe, die Moralität zum Maßstab und Ziel ihres Handelns zu nehmen, nicht nachkam, würde die so bestimmte Erziehung dem eigenen Verständnis nicht genügen können. Die Erziehung diene, selber als Mittel mißbraucht, noch dem dem vernünftigen Staat

widerstrebenden Ziel, Ungleichheit und Konkurrenz zu perpetuieren. Auf solcher Basis können Politik und Pädagogik keinesfalls zusammenkommen. Wird Schule nämlich Vorbereitungsinstanz für gesellschaftlich verwertbare Leistungen, so ist Pädagogik reduziert auf ein Hilfsmittel für die Realisierung von Zielen von Staat und Gesellschaft. Erziehung wäre nur ein Mittel für einen fremden Zweck; eben davon hatte Herbart sie zu befreien versucht, indem er ihr den Zweck der Höherbildung der Menschheit, der Handlungsorientierung aus sittlicher Einsicht, zuwies.

Für die von der Politik ihr zugewiesene Aufgabe wäre "eine neue Pädagogik" zu "erfinden...", um für jene politischen Theorien einen Strebepfeiler abzugeben" (EM S.37). Eine solche 'Staatspädagogik' würde aber die eigentliche erzieherische Aufgabe verraten: "Der Staat bekümmert sich nur um die (Menschen und deren Erziehung, J.K.), welche ihm wichtig werden können; einer Menge von Menschen, deren Dasein nur in engen Kreisen etwas bedeutet und mit ihrem Leben vergeht, lässt er ihre Unbedeutsamkeit ...Er bekümmert sich um ihre Leistungen, aber nicht um ihr Inneres, um sie selbst"(in Willmann I, S.557; in Willmann II, S.299!). Dieses erzieherische Defizit ruft die Pädagogik dazu auf, die Politik an beider 'ganzen Zweck' zu erinnern.

Der trotz dieses gemeinsamen Ziels bestehende Unterschied rührt daher, daß die Politik "das Gegenwärtige im Auge hat"(in Willmann II, S.478, ohne Hervorhebung) und sie von daher "vorhandene und fertige Vernunftwesen voraus(setzt)", ohne darum zu wissen, "dass die Menschen ... der Erziehung bedürfen, um vernünftige Menschen (erst noch, J.K.) zu werden" (EM S.41). Dieses Wissen der Pädagogik um die Bild-

samkeit des Heranwachsenden als zukunftsgerichtete Aufgabe von Erziehung steht im Gegensatz zur Schule als Reproduktionsinstanz des schon die Existenz der Vernunft voraussetzenden Staates. Eine politische Bestimmung der Erziehung wie sie in der staatlichen Schule mit verschiedenen und der Pädagogik fremden Zwecksatzungen geschieht, vertilgt Aufgabe und Möglichkeit der zukünftigen Höherbildung der Menschheit.

Erinnern wir uns

an Herbarts Frage und Antwort nach dem "Zwecke des künftigen Mannes" : eine Spezialbildung würde "die Thätigkeit des künftigen Mannes ... an einzelnen Punkten festheften" (AP S.363), würde die Möglichkeit der Selbstfindung von vornherein beschneiden. Daß die Annahme der Bildsamkeit eine weitergehende und vielseitige Erziehung möglich und pädagogisch erforderlich macht, würde mit der primär gesellschaftlichen Zwecksatzung der Schule unterschlagen. Wenn die politischen Zwecke der Schule einbezogen werden, entstehen eine Reihe von Zwängen : Qualifikation als Abschluß, daher durchgängige Selektion; Vergleichbarkeit der Zensuren und Abschlüsse erfordern Standardisierung von Lehrplänen, u.v.a. Diese aber widerstreben völlig einer pädagogischen Zielsetzung und Aufgabe. Die Aufgabenstellung der Schule "zur Aufrechterhaltung ...gelehrten Wissens,... nützlicher Kenntnisse,... unentbehrlicher Künste" dominiert diese inhaltlich und in ihrem organisatorischen Aufbau. Die Schule wird auf die der Pädagogik fremden Zwecke hin immer stärker ausgerichtet.

Pädagogik und Politik bleiben unvereinbar, solange die Politik die Pädagogik nur technisch versteht, in Form einer von Herbart mehrmals attackierten 'Staatspädagogik', solange nicht die Politik

der Pädagogik gegenüber sich darauf versteht, "die Hindernisse zu entfernen, die Bahnen zu ebnen, Gelegenheiten vorzurüsten, und Aufmunterungen zu ertheilen; - immer noch ein grosses und sehr ehrwürdiges Verdienst um die Menschheit" (AP S.449)¹⁶.

Zwei ironische Zitate über das Verständnis von Lehrer und Schüler an der Schule einerseits - hier schon auf das Gymnasium bezogen, an dessen Entwicklung in der 1. Hälfte des 19. Jahrhunderts die politische Okkupation des Schulwesens detailliert nachgewiesen werden wird -, sowie zum eigentlichen pädagogischen Verständnis andererseits sollen die Staatsschule als unpädagogisch bloßstellen, Können aufzeigen, daß ihre funktionale Unterordnung unter die eine Zielsetzung der gesellschaftlichen Verwertbarkeit sich um das Subjekt der Erziehung, die Individualität des Einzelnen nicht schert: "als das Edict wegen der Abiturienten erschien - welches den terminum ad quem, den Zielpunkt im Sprachunterricht ganz richtig dergestalt feststellt, dass, wenn ein Schüler ihn nicht erreicht, die Schuld davon nicht an dem Gymnasium, wohl aber an der nicht umzuschaffenden und nicht gewaltthätig zu störenden Individualität des Schülers liegen darf - da meinten die Schulmänner, sie müssten nun völlig ihre Virtuosität im Produciren von Abiturienten mit Nr. I darthun, ohne zu Überlegen, ob für Einen Schüler, der sich den dargebotenen gelehrten Vorrath anzueignen fähig war, zehn andere aus der natürlichen Richtung ihrer Bildung herausgetrieben würden oder nicht" (H. Willmann II, S.147).

Zu dieser Reduktion des Schülers, der im pädagogischen Konzept Herbarts über seinen Übergang in die Gesellschaft bestenfalls selber entscheiden könnte, auf das Produkt eines langwierigen Selektions- und Qualifikationsprozesses und zur Rolle des Lehrers im Ver-

gleich mit dem pädagogischen Takt des Erziehers bemerkt Herbart in den 'Pädagogischen Briefen' von 1832 . "Ohne Zweifel kann man der Aristokratie der besten Köpfe, und der nothwendigen Bescheidenheit aller Andern, welche ihre natürlichen Grenzen frühzeitig kennen lernten, mancherlei Lobreden halten; aber das sind politische Lobreden, keine pädagogischen. Der Erzieher vergleicht seinen Zögling nicht mit Andern; er vergleicht ihn mit sich selbst; er vergleicht das, was der junge Mensch wird, mit dem, was derselbe vermuthlich werden konnte. Er ist mit keinem zufrieden, der hinter sich selbst zurückbleibt; und mit keinem unzufrieden, welcher soviel wird als man vermuthlich von ihm erwarten durfte" (v. Willmann II, S.302).

Herbarts Einschätzung der Schule ist bestimmt von einem humanen, die Individualität des Menschen respektierenden Menschenbild, nach dem die freie Entwicklung des Einzelnen Ziel und Prozeß von Erziehung ist. Von dieser Prämisse ausgehend gelangt er zur Ablehnung der Schule als einer pädagogischen Institution, da diese den individuellen Ansprüchen nicht genügen könne. Allerdings akzeptiert Herbart die Schule als "Nothülfe", so daß sich die Frage nach deren Stellung in einem Gemeinwesen ergibt. Die Schule steht dabei nach Herbarts Ansicht in der Gefahr, den politischen Gefahren unterworfen zu werden. Demgegenüber postuliert er das Nebeneinander von politischen und pädagogischen Zielen. Dieses scheint ihm dadurch möglich, daß die Politik lediglich die institutionellen Bahnen und Gelegenheiten vorgibt, so daß die Pädagogik ihren Zweck verfolgen kann (Vgl. die schulpolitische Praxis in Kapitel 5).

3.4. HEGEL : STAAT UND ERZIEHUNG

Bezieht man Herbarts Schulkritik in seiner Rede über Erziehung unter öffentlicher Mitwirkung von 1811 und einzelne schulkritische Bemerkungen schon in seiner Allgemeinen Pädagogik von 1806 auf die historischen Voraussetzungen einerseits, auf seine Tätigkeit als Leiter des Königsberger Seminars andererseits, so ist diese einzuordnen als Beitrag zur Diskussion um die für notwendig erachtete Institutionalisierung von Bildung und Erziehung in der Schule, der sich auch Herbart letztlich nicht verschließt; zugleich verlangt sie, die Vereschulung der Erziehung zum Wohl des Individuums möglichst gering zu halten¹⁷, verlangt - die staatliche Tätigkeit, als notwendig und zugleich die Erziehung gefährdend (an-) ererkennend - die Einschränkung staatlichen Einflusses auf die Erziehung, um das Primat der freien Entwicklung des Individuums zu gewährleisten.

Während Herbart, vom Zweck der Erziehung ausgehend, weder die bestehende Gesellschaft und deren Sitten affirmativ bejahen konnte und wollte, noch diese überhaupt - angesichts des zerbrochenen Zirkels - durch Erziehung hätte aufrecht erhalten können, noch einen von der Politik zu entwerfenden gegenwärtigen oder auch zukünftigen Staatszweck als für die Erziehung bestimmend akzeptieren konnte, da vielmehr Politik und Pädagogik als praktische Wissenschaften gemeinsam dem sittlichen Zweck der Höherbildung der Menschheit und des Einzelnen verpflichtet sind, ordnet demgegenüber Hegel von vornherein die Pädagogik der Politik unter. Stellte Herbart die politische und pädagogische Vernunft der Schule in Frage, indem er in der spekulativen Philosophie die Moralität als sittlichen Endzweck und insofern als anzustrebendes Ideal postuliert, von dem aus erst eine Kritik des Bestehenden, also auch der schon existenten Schule möglich wurde, so betrachtet Hegel es als "(Aufgabe der Philosophie) das w a s i s t zu begreifen... denn das, w a s i s t, ist die Vernunft" (Vorrede in: Grundlinien der Philosophie des Rechts S.16, im Folgenden : RP). Herbarts Ansatz zur Eröffnung kritischen Potentiale wird von Hegel indirekt abgelesen als "Irrtum eines einseitigen, leeren Rasonnieren" (RP Vorrede S.14). Hegel will - fern solcher Skepsis wie sie Herbart oder Humboldt¹⁸ zeigten - "den S t a a t a l s e i n i n s i c h V e r n ü n f t i g e s z u b e g r e i f e n und d a r z u s t e l l e n" versuchen (ebd. S.15); und zwar ist "der S t a a t überhaupt vielmehr das E r s t e", "der Staat ist die Wirklichkeit der sittlichen Idee", ist "des an und für sich V e r n ü n f t i g e" (RP §§ 256,257,258, S.207f). Der Staat als höchste Vernunft voraussetzen, heißt seiner

Vernunft Alles unterordnen. Wicht die Moralität als zukunftsorientierender und dazu immer erst zu ergründender Zweck, ^{sondern} der Staat "ist absoluter unbewogter Selbstzweck, in welchem die Freiheit zu ihrem höchsten Recht kommt, sowie dieser Endzweck das höchste Recht gegen die Einzelnen hat" : "das Individuum (hat) selbst nur Objektivität, Wahrheit und Sittlichkeit, als es ein Glied desselben ist" (RP § 258, Z, S.208).

Schon diese erste vorläufige Bestimmung des Verhältnisses Staat - Individuum und der Hinweis auf die Prämissen der Vernunft des vorhandenen Wirklichen, als dessen Höchstes der Staat fungiert, lassen trotz aller pädagogischen Terminologie, die sich auch bei Hegel finden wird, eine Bestimmung der Erziehung und der Schule aus dem Zweck der Gesellschaft und des Staates erwarten. Wie aber denkt sich Hegel die unterstellte gutartige Vermittlung von Staat und Individuum bzw. von Staat und Erziehung als Hervorbringen und Ermöglichen von Individualität?

In drei immer enger werdenden Zugriffen soll dies entwickelt werden : 1. bürgerliche Gesellschaft/Staat - Individuum. 2. Staat - Institutionen - Individuum. 3. Staat - Institution Schule - Individuum.

3.4.1. Staat - Individuum

Die Wirklichkeit Hegels war nicht mehr die feudalistische Gesellschaft, die sich durch die Einheit von Stand, familiärer Erziehung - und wenn überhaupt : rein 'technisch' verstandener Ausbildung - und Beruf immer wieder über die Familie und deren Kinder reproduzierte; sondern mit dem dynamisierenden Moment des Berufes, der in der bürgerlichen Gesellschaft zunächst eben dem Bürgertum selber und infolge von dessen ökonomischen Aktivitäten auch den unteren Klassen 'Bildung', in welcher Form auch immer, abverlangte.

vor allem in zweierlei Hinsicht verändert : die Bestimmung der Einzelnen und ihr Verhältnis zueinander, sowie der Weg, das wird letztenendes heißen : die Erziehung zur Bestimmung des Einzelnen.

Die Bestimmung des Einzelnen war am Ende des vorigen Kapitels individualistisch über den jeweiligen Beruf definiert; bei Hegel wird dieser wieder stärker in Bezug auf dessen gesamtgesellschaftliche Dimension interpretiert und in die zwei Prinzipien der bürgerlichen Gesellschaft eingeordnet.

"Die konkrete Person, welche sich als *B e s o n d e r e* Zweck ist, als ein Ganzes von Bedürfnissen und eine Vermischung von Naturnotwendigkeit und Willkür, ist das *e i n e P r i n z i p* der bürgerlichen Gesellschaft". Einerseits besitzt jeder Einzelne die Willkür-Freiheit zur Verfolgung seines privaten Zwecks, wird also als Individuum verstanden, das besonders über seinen Beruf seinen Wert gewinnt, das aber auch eben darin die Konkurrenz mit jedem anderen Mitglied der Gesellschaft steht. Dann diese Freiheit wird beschränkt "in *B e z i e h u n g* auf andere solche Besonderheit, so daß jede (Person, J.K.) durch die andere und zugleich schwachthin als nur durch die Form der *A l l g e m e i n h e i t*, das *a n d e r e P r i n z i p*, *v e r m i t t e l t* sich geltend macht und befriedigt" (RP §142, S.165). Das Eigeninteresse wird begrenzt und hat aufzugehen im Interesse des Anderen, der somit als das Allgemeine erscheint. Der 'Anderer' ist also zweifach bestimmt. Bei der Verfolgung des privaten oder partikularen Interesses sind die anderen Mitglieder dem Einzelnen nur "Mittel zum Zweck" seines besonderen Interesses, zugleich haben sie ihm aber auch allgemeiner Zweck zu sein. Dieses allgemeine Wohl kann dabei nicht - wegen des

egoistischen Konkurrenzprinzips - den unmittelbaren Sinn von Übereinstimmung in Zielen haben, sondern hat formale Geltung. Jedes Mitglied hat das Recht der Willkür-Freiheit - jedes Mitglied ist darin dem anderen Grenze, so daß im Recht des Einzelnen das Recht der Allgemeinheit enthalten und gemeint ist.

Dieser Versuch, beide Prinzipien, das Recht des Einzelnen und das Recht der Allgemeinheit, aufeinander zu beziehen, indem das Privatinteresse sich am Allgemeininteresse zu orientieren hat, bleibt verbal und kann nicht die bürgerliche Gesellschaft als vernünftig erweisen. Entweder torpediert das einzelne als egoistisches Interesse das allgemeine, oder das allgemeine unterwirft sich das einzelne. Der über diesen Vermittlungsversuch nicht mögliche Nachweis der inneren Gemeinsamkeit und Vernunft der bürgerlichen Gesellschaft sowie des zur Diskussion stehenden Verhältnisses der Individuen zu dieser und in dieser Gesellschaft führt Hegel zu der oben schon entwickelten Totalität und höchsten Vernunft des Staates. Dieser ist "gegen die Sphären des Privatrechts und Privatwohls, der Familie und der bürgerlichen Gesellschaft ... einerseits eine **ä u ß e r l i c h e** Notwendigkeit", insofern deren "Interessen untergeordnet und davon (vom Staat, J.K.) abhängig sind; aber andererseits ist er ihr **i n n e r e** Zweck und hat seine Stärke in der Einheit seines allgemeinen Endzwecks und des besonderen Interesses der Individuen, darin, daß sie insofern **P f l i c h t e n** gegen ihn haben, als sie zugleich Rechte haben" (RP §261, S.215).

Der Staat, so als das höchste Allgemeine und Gemeinsame definiert, soll die Gegensätze der Privatinter-

essen in der bürgerlichen Gesellschaft dadurch aufheben, daß an seiner Spitze als vernünftige Repräsentation der allgemeinen Vernunft der Monarch steht; dieser sei durch die Erbmonarchie frei von Privatinteressen (RP §§275ff, S.240ff).

Die Bestimmung des Einzelnen, so läßt sich zusammenfassend sagen, wird über zwei antinomische Prinzipien versucht, die in dem abstrakten Begriff des Vernunft-Staates doch noch aufgelöst werden sollen; wie dieser Weg zur Allokation des Individuums in der Gesellschaft und zu dessen Arrangement mit der bürgerlichen Gesellschaft aussehen soll, bleibt ungeklärt.

3.4.2. Staat - Institution - Individuum

Bisher ist im Sinne Hegels der Primat des Staates mit dessen Vernünftigkeit - im Unterschied zur nicht als gerecht zu erweisenden bürgerlichen Gesellschaft - begründet; mit dessen vernünftigem Endzweck wird das Private, besondere Interesse der Individuen für übereinstimmend erklärt. Wie es nach Hegels Auffassung und ob es wirklich zu dieser Übereinstimmung kommt, wird zu untersuchen sein. Konkret geraten damit die "Regierungsgewalt", d.h. die Beamtenschaft als Vertreter und Träger des Staatszwecks (a) und das organische Verständnis der Institutionen (b) in den Blick.

(a) Um die Individuen der bürgerlichen Gesellschaft gemäß dem Ideal des vernünftigen Staates zu organisieren, bedarf es der fürstlichen, der Regierungs- und der gesetzgebenden Gewalten. Nach der Bestimmung der fürstlichen oder monarchischen Gewalt als frei von Interesse und an sich vernünftig interessiert hier besonders die

Regierungsgewalt : "die Ausführung und Anwendung der fürstlichen Entscheidungen, überhaupt das Fortführen und Instanderhalten des bereits Entschiedenen, der vorhandenen Gesetze, Einrichtungen, Anstalten für gemeinschaftliche Zwecke u. dergl." (RP §287, S.252f) wird von Staatsbeamten vollzogen. Hegel begründet hier die Beamtenschaft als Träger des Staates und Vermittler des Staatsinteresses an die Gesellschaft. Deren besondere Position basiert nicht mehr auf der "Geburt", sondern stützt sich auf Bildung der Intelligenz (RP §296) und Qualifikationen (RP §291); als personalisierter Wille des Staates wird der Beamte "auf seine Pflichterfüllung" festgelegt und durch finanzielle Versorgung durch den Staat zwecks "Befreiung seiner äußeren Lage und Amtstätigkeit von sonstiger subjektiver Abhängigkeit und Einfluß" aus dem Kampf der Privatinteressen herausgehoben (RP §294, S.256). Den Beamten - so ideell und Materiell in die Dienste des Staates genommen - obliegt die gutartige Abstimmung von privaten und allgemeinen Interessen, die beide auf die Vernunft des Staates bezogen zu sein haben.

Hegel meint mit dem Begriff des Staates, mit der unabhängigen Monarchie und der Beamtenschaft als Vollzugsinstanz die antinomische Unvernunft der bürgerlichen Gesellschaft aufheben zu können.

Indem das Allgemeine des Staates als sittlich und vernünftig in der Beamtenschaft konkretisiert wird, verschärft sich in Wirklichkeit die Differenz zwischen vernünftiger Idee des Staates und unvernünftiger Wirklichkeit der bürgerlichen Gesellschaft. Die mit der Installation der Staats(-vollzugs-)beamten intendierte Konkretisierung der vernünftigen Idee

des Staates vermag nicht die beiden gegenläufigen Prinzipien innerhalb der bürgerlichen Gesellschaft zu vermitteln, da die Beamtenschaft auf das Wohl des Staates verpflichtet ist, der in Gestalt seiner konkreten Anforderungen von Monarchie, Verwaltung, Militär, Gesundheitswesen u.a. dem Prinzip des Allgemeinen, sprich: den allgemeinen Pflichten, näher steht denn dem Prinzip des Individuums, sprich: den Rechten des Einzelnen. Die Antithetik von Privatinteresse und Allgemeinheit in der bürgerlichen Gesellschaft spitzt sich zu, sobald das Gemeininteresse - wie Hegel es für 'Stände und Korporationen' auch verstand (RP §§251f; 288; 289Z) - sich beruft auf und identisch erklärt mit Sittlichkeit und Vernunft der Staatsidee, so daß letztlich der Staat über gesellschaftlich mächtige Gruppen dem Einzelnen seinen "besonderen Zweck" vorschreibt. Ist somit nicht die Aufhebung beider Prinzipien zu leisten, kann man auch nicht davon sprechen, daß der Staat als vernünftige Idee, die Staatsbeamten als Vertreter dieser Idee die Differenz von vernünftigem Staat und unvernünftiger bürgerlicher Gesellschaft überwinden und Staat und Gesellschaft miteinander versöhnen.

Es sind de facto mit der Auflösung feudaler Strukturen Staat und Gesellschaft bzw. Staat und Individuum auseinander getreten; mit dem vernünftigen Begriff des Staates wird das Individuum nun unter Zwang wieder dem Staat vereinnahmt.

(b) Einer solchen Kritik konnte Hegel mit seinem Verständnis der Institutionen begegnen. Institutionen sind dabei die existierenden gesellschaftlichen Einrichtungen wie fürstliche Gewalt, Regierungsgewalt, gesetzgebende Gewalt,

deren Verhältnis zu Gerechtigkeit und öffentlicher Freiheit, Ehe, Familie, des Privatinteresses u.a. Die Zusammenhänge können hier nicht weiter entwickelt werden. Interessant ist Hegels Einschätzung dieses Komplexes von Institutionen als den Staat tragenden, "organisch verschränkten und sich bedingenden Momenten" (RP §286Z, S.252) . "Diese Institutionen machen die V e r f a s s u n g, d.i. die entwickelte und verwirklichte Vernünftigkeit, i m B e s o n d e r e n aus und sind darum die feste Basis des Staats". Alle Einrichtungen des Staates sind danach, insofern sie auf den Staatszweck aus sind, vernünftig; zu solchen Einrichtungen zählt auch die öffentliche Erziehung.

Hegel wendet sich dann der anderen Seite dieser staatlichen Institutionen zu. Sie sind gleichzeitig "feste Basis des Staates, sowie des Zutrauens und der Gesinnung der Individuen für denselben und die Grundsäulen der öffentlichen Freiheit". (RP §265, S.21b).

Der Staat und seine Institutionen sollen damit zur Bedingung der Freiheit des Individuums werden. "Die institutionelle Ethik besagt so, daß Freiheit und sittliches Sein und Handeln der einzelnen ethische Institutionen und Recht und die diese verbürgende politische Ordnung als ihre Bedingung voraussetzen"¹⁹. Damit wäre der zuvor behauptete Gegensatz von Staat und Individuum aufgehoben. Es ist jedoch einzuwenden, daß bei Hegel zum einen mögliche Differenzen von Institution und Individuum allzu leicht verwischt werden, wenn dieser die Institutionen als Basis von Staat und zugleich immer schon öffentlicher und individueller Freiheit gleichsetzt und aus der Vernunft der Institution die Freiheit des handelnden Indivi-

duums ableitet; an anderer Stelle wird die tatsächlich sich unterordnende Pflichterfüllung noch ausformuliert: "Was der Mensch tun müsse, weil - c h e s die Pflichten sind, die er zu erfüllen hat, um tugendhaft zu sein, ist in einem sittlichen Gemeinwesen leicht zu sagen, - es ist nichts anders von ihm zu tun, als was ihm in seinen Verhältnissen vorgezeichnet, ausgesprochen und bekannt ist".

(RP§1502, S.145)

Daraus folgt zum andern, daß zwar die Institutionen z w i s c h e n Staat und Individuum stehen, daß sie aber damit noch lange nicht die gesuchte Vermittlung leisten, gehorchen sie doch einseitig dem Primat der Vernünftigkeit des Staates. Wo bleibt das Prinzip des Sich-Selbst-Zweck-Seins des Individuums? Was ist, wenn der Staat in Wirklichkeit kein vernünftiger ist? Was, wenn, wie bei Herbart, der politischen Vernunft und Moral eine anders geartete pädagogische entgegensteht?

3.4.3. Staat - Institution Schule - Individuum

Hegel beantwortet diese Fragen indirekt. Der Schule als einer der Institutionen des Staates kommt eine besondere Rolle zu; in ihr werde die Vermittlung bei der Prinzipien geleistet, werde dem Selbstzweck des Individuums Genüge getan, kämen politische und pädagogische Ansprüche gemeinsam zur Geltung. Wie jede Institution leistet auch die Schule einen besonderen Beitrag zum organischen Gefüge des Staates. Sie nimmt eine Stellung ein zwischen der Familie und der bürgerlichen Gesellschaft. Der historisch reiche Hintergrund hierzu wurde schon am Beispiel der Handwerker-Erziehung expliziert; Hegel erkannte wie Herbart die gesellschaftliche Notwendigkeit der Schule völlig

richtig. Mit der Position "zwischen der Familie und der wirklichen Welt ... (als) Mittelglied des U e b e r g a n g s von jener in diese" (Nürnberger Schulreden S.269, Hervorhebung J.K. Im Folgenden : NSch) weist er der Institution Schule die entscheidende Funktion in der bisher problematisch gebliebenen Vermittlung von Individuum und Gesellschaft zu. Familie und Gesellschaft sollen zunächst auf ihre Eigenarten betrachtet werden.

In der Familie hat das Kind als Individuum seinen Wert . "Das Leben in der Familie nämlich, das dem Leben in der Schule vorangeht, ist ein persönliches Verhältniß, ein Verhältniß der Empfindung, der Liebe, des natürlichen Glaubens und Zutrauens; es ist nicht das Band einer Sache, sondern das natürliche Band des Bluts; das Kind gilt hier darum, weil es das Kind ist; es erfährt ohne Verdienst die Liebe seiner Eltern" (NSch S.269). In der Rechtsphilosophie nennt Hegel die Kinder " a n s i c h freie, und das Leben ist das unmittelbare Dasein nur dieser Freiheit, sie gehören daher weder anderen, noch den Eltern als Sachen an". Die Kinder werden in der Familie als Subjekte verstanden, die "zur Selbständigkeit und freien Persönlichkeit ... zu erheben" sind (RP §175, S.158). Hier gibt es noch nicht das obige ambivalente Verhältnis privaten und allgemeinen Zwecks . In der bürgerlichen Familie ist das Kind sich selbst Zweck; erst der Übergang in die bürgerliche Gesellschaft nach der Volljährigkeit reduziert den Selbstzweck auf die Abstimmung mit dem allgemeinen Zweck. Diesen Übergang vermag die Familie nicht mehr zu leisten, ^{denn} sie kann nicht die für gesellschaftliche Tätigkeiten und Arbeiten erforderlichen Voraussetzungen vermitteln, kann wegen dieser Differenz Familie - Gesellschaft nicht die Differenz

Selbstzweck - Allgemeinzweck Überwinden.

Anders als in der Familie gilt nämlich "in der Welt ... der Mensch durch das, was er leistet : er hat den Werth nur, insofern er ihn verdient ...; hier gilt die Sache, nicht die Empfindung und die besondere Person. Die Welt macht ein von dem Subjektiven u n a b h ä n g i g e s Gemeinwesen aus; der Mensch gilt darin nach den Geschicklichkeiten und der Brauchbarkeit für eine ihrer Sphären" (NSch S.269, Hervorhebung J.K.) "die Einzelnen gelten nur, insoweit sie diesem Allgemeinen sich gemäß machen und betragen, und es kümmert sich nicht um ihre besonderen Zwecke, Meinungen und Sinnesarten" (NSch S.272).

Damit ist beiden Prinzipien der bürgerlichen Gesellschaft ein institutioneller Ort zugewiesen, sind beide Prinzipien konkreter als bisher lokalisiert; beide scheinen endlich auch über die eine besondere Institution Schule gutartig vermittelbar; wie schon zuvor die Idee und Vernunft des Staates den Konflikt Individuum - Gesellschaft aufheben sollte, soll analog die Schule vom Staat institutionalisiert und organisiert werden, um sie von Privatinteressen und Konkurrenzprinzip der bürgerlichen Gesellschaft frei zu halten.

Wenden wir uns der Prüfung der Vernünftigkeit der Schule zwischen Familie und bürgerlicher Gesellschaft zu . Die Schule als "Mittel-Sphäre" zeichnet sich dadurch aus, daß sie je einzelne Elemente aus den "zwei abgeordneten Kreisen" auswählt. Sie ist "ein besonderer, sittlicher Zustand, in welchem der Mensch verweilt ... eine Sphäre, die ihren eigenen Stoff und Gegenstand, ihr eigenes Recht und Gesetz, ihre Strafe und Belohnung hat" (NSch S.269). Nämlich : "Die Thätigkeit des Kindes ...(ist) nicht mehr der Willkür und dem Zufall, der Lust und Neigung des Augen-

blicks anheimgestellt", so wie in der Familie. Andererseits ist das Kind noch nicht dem "Treiben der materiellen Interessen" wie in der "wirklichen Welt" (= bürgerliche Gesellschaft) ausgesetzt. Es hat nur "um einer allgemeinen, bloß formellen Ordnung willen dieß zu thun und Anderes zu unterlassen". Vernünftigkeit und sittlicher Charakter der Schule liegen also darin, daß 'Zwecke', 'Regeln', 'Leistung', 'Pflicht', 'Gesetz' noch nicht die der bürgerlichen Gesellschaft selber sind, sondern daß der einzelne Mensch in der Schule als 'besonderem sittlichen Zustand' erst "durch Gewöhnung an wirkliche Verhältnisse praktisch g e b i l d e t wird" (NSch S.268f, eigene Hervorhebung, J.K.). Vom Kind sollen "Leistung und Unterordnung unter allgemeine Regeln nicht wie in der bürgerlichen Gesellschaft bloß gefordert, sondern zugleich e r l e r n t werden"²⁰.

3.5. HEGELS VERNUNFT DER SCHULISCHEN ERZIEHUNG

Diese Bestimmung der Schule als von Familie und bürgerlicher Gesellschaft partiell gelöster, staatlicher Institution der Bildung und des Lernens macht deren besondere Vernunft aus. Der Prozeß der Bildung und des Lernens soll die Integration des aus der Familie in die bürgerliche Gesellschaft zu entlassenden Zöglings gewährleisten. Bei der bisherigen Darstellung wurde das Verhältnis Individuum - Gesellschaft immer nur abstrakt als gutartig behauptet, wobei bei näherer Betrachtung Zweifel an der Gutartigkeit aufkamen, da das Individuum sich der Vernunft des Staates, der seiner personalen Vertreter, der der Institutionen letztlich unterzuordnen hatte; ohne daß einsehbar gewesen wäre, wo demgegenüber die gleichzeitig als Prinzip behaupteten Selbständigkeit und

Selbstzweck ihren Platz hätten und wie diese zu entwickeln und zu behaupten seien. Dieses 'Wie' soll als Institution die Schule, als Aufgabe und Prozeß die Bildung leisten; somit hängen von der Qualität der Bildung Freiheit und Sittlichkeit des Einzelnen sowie der gesamten Gesellschaft ab. Ebenso auf Herberts pädagogische Analyse und Kritik von Erziehung und Schule wie auf die bisher an der Dominanz des Staates angebrachte Kritik zurückgreifend, läßt sich als kritischer Maßstab gegenüber Hegels Begriff von Bildung das Postulat erheben, daß diese Bildung keinesfalls anderen als ethischen und pädagogischen Zwecken untergeordnet sein darf, daß also bezüglich der Bildung nicht - wie bisher bei Hegel - in dem Verhältnis Individuum - Gesellschaft oder Pädagogik - Politik das Individuum bzw. die Pädagogik letztlich von der Politik bestimmt werden dürfen.

In der Rede vom 2.9.1811 werden Bildung und deren Institutionalisierung in Schule in zweierlei Hinsicht angesprochen. Lernen als Stadium des Übergangs bedeutet Unvollständigkeit, was den Bildungsprozeß (a), und entsprechend Vorläufigkeit, was die Beurteilung des vom Schuler Gelernten und Geleisteten angeht (b).

- (a) Wenn Hegel das Lernen in der Schule als Stadium des Übergangs des Individuums von der Familie in die Welt ansieht, dann meint er mit der Unvollständigkeit des Lernens nur, daß die Schule am Ende ihre Begrenzung hat, da sie nur "den Grund zur Möglichkeit eines andern, des wesentlichen Werkes" legt. Da die Schule aus dem Kampf der Privatinteressen und der bürgerlichen Gesellschaft, also aus der "wirklichen Welt" herausgenommen ist, ist sie "nur eine stille, innere

Vorbereitung und Vorübung ...Die Wissenschaft, die Geschicklichkeiten, die erworben werden, erreichen erst ihren wesentlichen Zweck in ihrer außer der Schule fallenden Anwendung". Diese Abgrenzung inner- und außerschulischen Wissens und dessen Anwendung bleiben jedoch nicht auf den Abschluß beschränkt, die Schule insgesamt isoliert sich von der bürgerlichen Gesellschaft, eben indem sie aus deren "Privat-Interessen und Leidenschaften der Eigensucht" losgelöst wird. Dies hat weitergehende Folgen. Herbart wollte seinen erziehenden Unterricht immer mit gesellschaftlicher Erfahrung und Umgang verknüpft wissen; unterrichtliches und außerunterrichtliches Wissen und Können sollten zu weiterer Erkenntnis und Teilnahme, zu sittlicher Einschätzung und sittlichem Handeln erweitert werden. Bildung bedeutete für Herbart einen Prozeß selbständiger Einsicht und Handeln aus Gehorsam solcher Einsicht gegenüber. Bei Hegel wird Bildung, anderen Äußerungen zum Trotz, spätestens im konkreten Vollzug, statisch: "nur das schon Vorhandene (als Produkt der allgemeinen Vernunft der Geschichte, J.K.) und zwar erst nach seinem elementarischen Inhalte (wird) erlernt, und die Schulkenntnisse sind etwas, das A n d e r e l ä n g s t w i s s e n". (NSch, S.273, Hervorhebung, J.K.)

Durch diese Beschränkung des Bildungsverständnisses auf die Aneignung der allgemeinen und vorhandenen, nur vom Individuum nachzuvollziehenden und einzusehenden Vernunft, sowie durch die Loslösung der Schule aus der bürgerlichen Gesellschaft verliert die Bildung die in ihr zu eröffnende Handlungsdimension; dies gilt allgemein durch die Trennung von Schule

und wirklicher Welt, dies gilt insbesondere unter der Perspektive verändernden Handelns. Die Aneignung der allgemeinen Vernunft reproduziert diese ebenso wie die aus ihr entspringenden Handlungen. Sollte bei Herbart der Zögling über die Auseinandersetzung mit Stoffen zu sich selber finden, wobei das Ergebnis offen war, so besteht bei Hegel "die Selbständigkeit, die erreicht werden soll, ... in dem Einssein von Individualität und Allgemeinheit ... Im Begriff der Bildung wird das Allgemeine mächtig ... Die Individualität ist nur, indem sich das Allgemeine denkend in ihr entfaltet"²¹. Solche "Entfremdung" der Individualität von sich selber ist das Prinzip von Hegels Bildung (NSch S.240f). Indem so im Begriff der entfremdenden Bildung erneut das Allgemeine über das Besondere, umgekehrt "die Subjektivität unter das Objektive geschlagen" wird²², wird endgültig das Individuum der allgemeinen Vernunft untergeordnet, werden Erziehung und Bildung dem Staat als Ausdruck dieser Vernunft subordiniert.

- (b) Was hier von Herbarts pädagogischem Konzept ausgehend kritisiert wurde, kann in einem weiteren Schritt verifiziert werden. Hierbei soll der zweite, oben genannte Aspekt der Bildung in der Schule in den Blick genommen werden : die Vorläufigkeit des Urteils. Daß die allgemeine Vernunft in Form der Bildung - so Hegel - am besten in der die Vernunft des Staates repräsentierenden Institution der Schule vermittelt werde, wurde entwickelt und kritisiert. Um nun der Dominanz des Allgemeinen in der Schule wenigstens teilweise entgegenzutreten und um der Unvollständigkeit der Bildung, die sich erst in der wirklichen Welt bewähren muß, gerecht zu werden,

"haben die Arbeiten der Schule, auch ihre Urtheile, ihre Auszeichnungen und Bestrafungen, eine relative Wichtigkeit, und ihre vornehmste Gültigkeit innerhalb dieser Sphäre. ... Das Urtheil, das die Schule fällt, kann daher so wenig etwas Fertiges seyn, als der Mensch in ihr fertig ist... die Censuren ... seyen als die freien Urtheile ihrer Lehrer über sie (die Schüler, J.K.) anzusehen; es komme diesen Urtheilen aber 'kein unmittelbarer Einfluß auf die künftige Lebensbestimmung und die dereinstige Stellung in der politischen Verfassung zu'. Denn wie die Arbeit der Schule Vorübung und Vorbereitung ist, so ist auch ihr Urtheil ein Vorurtheil, eine so wichtige Präsumtion es giebt, so ist es nicht schon etwas Letztes" (NSch S.273f).

Damit scheint an entscheidender Stelle pädagogischen Ansprüchen Rechnung getragen. Die Ausgrenzung der Inhalte der Schule aus der wirklichen Welt findet ihre zunächst einmal konsequente Entsprechung in der Vorläufigkeit ihres Urteils, das als Vor-Urteil des Lehrers lediglich dem Zögling Anhalt zu dessen Selbsteinschätzung geben soll, ohne dessen Allokation im Gefüge der Gesellschaft zu bestimmen. Hier würde die Schule einen Rest pädagogischer Vernunft und den Schutz des Individuums gegenüber gesellschaftlichem Konkurrenz- und Leistungsdenken bewiesen; nur bleibt die Erfüllung dieses Anspruchs fraglich. Innerhalb Hegels Systematik, nach der Gesellschaft und Individuum über die Institution Schule und deren Bildung gutartig miteinander versöhnt werden, indem die Schule als Übergang gesellschaftliche und pädagogische oder individuelle Interessen ja partiell aufnimmt und harmonisiert, scheint die Vor-

läufigkeit von Bildung und Urteil und deren nur mittelbarer Einfluß auf die spätere gesellschaftliche Position des pädagogische Prinzip gegenüber dem allgemeinen zu behaupten. Nach Herbarts Kritik aber scheintes fraglich, ob beide Prinzipien überhaupt miteinander zu vereinbaren sind; zumal wenn, wie bei Hegel, immer wieder die Dominanz des Allgemeinen nachgewiesen werden konnte. Diese Kritik erhält über die schon vom theoretischen Konzept her vorgetragene hinaus ihre Bestätigung bei einer empirischen Überprüfung der in Hegels Theorie der Schule als praktische Leistung der Schule behaupteten Vermittlung von Individuum und Gesellschaft; solche Prüfung führt schnell zu Zweifel an der Identität von auf die Vernunft gebrachter Wirklichkeit und Wirklichkeit als Praxis. Hegels Behauptung der Vernünftigkeit der Schule, so wie er sie auf ihren vermeintlich vernünftigen Begriff gebracht zu haben glaubt, zerrinnt in der Praxis zu pädagogischer und politischer Ideologie. Schon in der Schule Hegels stimmte die Behauptung der Vorläufigkeit nicht mit dem praktischen Verfahren überein. Im Unterschied zu Herbarts prägnanter pädagogischer Formulierung: "Der Erzieher vergleicht seinen Zögling nicht mit Andern; er vergleicht ihn mit sich selbst" (WWillmann II, S.302), findet bei Hegel solcher Vergleich der Schüler untereinander fortwährend statt, und durchaus mit Folgen für die Zukunft des Schülers und seine Position in der Gesellschaft: "im Fortrücken durch die verschiedenen Klassen reinigt sich der Bestand nach und nach durch das Uebergehen zum Gewerbe oder in andere Anstalten" (NSch S.275). Die Schule leistet entgegen Hegels Behauptung auch pädagogischer Vernunft dieser Institution durch Selektion und Qualifikation entscheidende Zubringer- und Verteiler-

dienste für die Gesellschaft. Ihr gelingt genauso wenig wie der Vernunft des Staates und dessen anderen Institutionen die Versöhnung des Individuums mit der Gesellschaft, der privaten Willkür mit dem allgemeinen gesellschaftlichen Zweck.

Sollte der Begriff der Bildung endlich die Vermittlung von Gesellschaft und Individuum gewährleisten, so erbringt dessen theoretische wie praktische Überprüfung den Nachweis, daß auch in ihm wie schon im abstrakten Begriff des Staates und in dessen Konkretisierungen Regierungsgewalt und Institutionen die Unvernunft und der Widerspruch der beiden Prinzipien nicht überwindbar sind. Mit der Dominanz des Gesellschaftlich-Politischen mißlingt die Integration des pädagogischen Denkens in die politisch legitimierte Schule. Die bei Hegel geleistete politische Legitimation der Schule als eine die Gesellschaft reproduzierende Institution des Staates macht die Unterordnung der Pädagogik unter die Politik, der Schule unter den Staatszweck, des Individuums unter das Allgemeine erforderlich.

Diesen einen und gleichen Zweck zu erreichen, wird die Schule eine Funktion des Staates; ihr präzises Funktionieren bedarf immer größerer und differenzierterer Anstrengungen und konkreter Maßnahmen, deren politische Zielsetzung die Schule immer mehr von einer pädagogischen Aufgabe und Legitimation entfernt. Die eingangs behauptete Funktionalität der Schule im Dienste der Gesellschaft und zu wenig des Heranwachsenden findet in diesem Konzept Hegels einen ihrer Ursprünge. Heute erfordert der Maßstab des Allgemeinen, des Hochsprachlichen, des Mittelständischen die Anpassung des sprachlichen und sozialen Unterschichtsmilieus. Die Schule ist eine geschlossene Institution, in der Lernziele, -inhalte und -methoden auf gesellschaftspolitische Vorgaben wie z.B. die Dreigliedrigkeit und kaum auf individuelle Erfahrung und Umgang bezogen sind.

4. HERBARTS UND HEGELS SCHULTHEORIEN IN IHRER HISTORISCHEN UND GESELLSCHAFTLICHEN BEDINGT- HEIT

Die bisher entwickelten historischen Voraussetzungen von bürgerlicher und ständischer Gesellschaft und die dabei als gesellschaftlich konstitutive Momente erkannten Beruf und Bildung und deren Verhältnis zueinander einerseits, die beiden mehr oder weniger explizit gesellschafts- und schultheoretischen Konzepte Herbarts und Hegels mit deren entscheidenden Begriffen Erziehung, Individuum, bürgerliche Gesellschaft, Staat, Pädagogik, Politik andererseits sollen im Folgenden aufeinander bezogen werden. Dabei wird zu erörtern sein, wie im elementaren und gymnasialen Schulbereich, all diese Elemente aufnehmend, politische und pädagogische Begründungen und Aufgaben unterschiedlich verifiziert werden. Dies soll zunächst in einem aus dem Bisherigen abgeleiteten, globalen und abstrakten Zugriff geschehen, um danach konkret historisch zu arbeiten.

Vier Verhältnisse vor allem bestimmten die bisherigen Überlegungen : individuelles und gesellschaftliches Prinzip, Bildung und Beruf, Pädagogik und Politik, Erziehung und Institution Schule. Sämtliche Begriffe in Zusammenhang zu bringen, gelingt unter zwei Perspektiven, die je den konträren Interessen Hegels und Herbarts entstammen : unter Hegels politischem Begriff der allgemeinen Vernunft des Staates, unter Herbarts gegenteiligem pädagogischen, die Vernunft des Vorhandenen anzweifelnden Begriff der (individuellen) Erziehung.

In Hegels Interpretation der bürgerlichen Gesellschaft kollidieren individuelles und gesellschaftliches Interesse praktisch miteinander in der Kon-

kurrenz der Berufe bzw. der in ihnen Tätigen; die hieraus keinesfalls entspringende Sittlichkeit des Berufes und der Gesellschaft soll der Staat gewährleisten, der als das Allgemeine und Vernünftige die Organisation der Gesellschaft betreibt und über die schulische Bildung seine Vernunft erkenntlich machen und verwirklichen will, um so die Unvernunft des gesellschaftlichen Konkurrenzprinzips allmählich zu vermitteln. Dieses Prinzip der Konkurrenz der Berufe bringt aber zunächst einmal ein Bildungssystem hervor, das sowohl in seinen fachlichen und inhaltlichen als auch in seinen pädagogischen Prinzipien diesem Konkurrenzprinzip untergeordnet ist bzw. diesem vorarbeitet.

Damit wird erstens die These Herbarts von der Funktionalisierung der Schule durch die Politik bestätigt: die Schule als Abbild der Konkurrenzgesellschaft und deren Prinzipien.

Zweitens perpetuiert Schule die Ständegesellschaft. Herbarts Begriff der Erziehung und Bildung meint dagegen die Emanzipation des Einzelnen aus der zirkulösen Beschränkung seines Standes. Sittliche Politik und Erziehung sollen, da ja im Begriff der Moralität als ganzem Zweck der Menschheit immer der Einzelne innerhalb des Ganzen gedacht ist, das Individuum dazu befähigen, sein Handeln zum Wohl des Ganzen einzusetzen; dem entspricht die Sittlichkeit des Berufes als Handeln des Einzelnen in und an der Gesellschaft. Sittliche Bildung will, daß der Einzelne seinen Beruf nicht mechanisch, als Mittel zum Zweck versteht, sondern daß der Beruf die Sittlichkeit des Individuums und darin die der Gesellschaft befördert. Für Herbart werden demnach die Begriffsebene individuelles und gesellschaftliches Interesse sowie Bildung und Beruf gutartig vereint über den Begriff der

Erziehung. Dieser sperrt sich dabei der Institutionalisierung. Die im Begriff der Erziehung implizierte Offenheit der gesellschaftlichen Entwicklung ist es dabei, die Herbart eine Institutionalisierung von Erziehung in der Schule ablehnen läßt. Befreit nämlich das Zerbrechen des ständischen Zirkels aus der Beschränkung und eröffnet so die emanzipatorischen Möglichkeiten von Pädagogik, Bildung, Beruf und Gesellschaft, bedeutet dieses Zerbrechen zugleich die Unvernunft des Vorhandenen und damit die Unmöglichkeit, daran neue Orientierung (vor-) zu finden. Schulisch institutionalisierte Erziehung, bei Hegel richtig definiert durch und angewiesen auf vorhandene Vernunft, bleibt nach Herbart pädagogisch unbegründbar.

Die Konzeption des erziehenden Unterrichts kann so nicht mehr als ein Zugeständnis und Kompromiß sein; dies muß man sich klar machen, weil sich von hier aus in der Argumentation Herbarts beispielhaft das differenzierte Berufsverständnis im Neuhumanismus verstehen läßt. Eine berufliche Schule, die Wissen und Techniken eines Berufes vermittelt, vermittelt nicht schon sittliches und verantwortungsvolles Handeln in diesem und durch diesen Beruf. Jede Schule aber, die auf sittliches Handeln vorbereitet, bereitet auf ein sittliches Verständnis in der Berufsausübung vor. Solange Erziehung und Bildung als Voraussetzungen zum Beruf im sittlichen Sinn befähigen, sind diese den Schulen dominanter und ganzer Zweck; sobald fachspezifische Schulen vorrangig die technische Befähigung zu einem bestimmten Beruf vermitteln, sind aus Herbarts Sicht Erziehung und Bildung dem anders bestimmten Zweck dieser Schule untergeordnet, so daß diese Schulen die sittlichen Aufgaben vernachlässigen bzw. verunmöglichen.

Herbart bleibt, anders als Hegel, mit seiner Pädagogik und Schulkritik auf dem Boden der Aufklärung, bleibt den in der historischen Aufbruchssituation entwickelten Werten und Zielen über die Situation hinaus treu und wehrt den bei Hegel zugestandenen Primat der Politik gegenüber der Pädagogik ab; sein Begriff der Pädagogik versucht der Funktionalisierung zu widerstehen. Wie Herbarts schultheoretische Kritik zwar von der Praxis bestätigt wird, diese Theorie aber der Praxis unterschiedlich zu schaffen macht, wird dann an zwei unterschiedlichen Realisationen von Schule deutlich werden.

Hegel versteht Emanzipation als Partizipation an gesellschaftlicher Macht, sieht Emanzipation nur als die des Bürgertums und daher in der bürgerlichen Gesellschaft abgeschlossen, wodurch alle zur Diskussion stehenden Begriffe in ihrem Sinn beschränkt sind auf nur einen Teil der Gesellschaft. Der Beruf vermag seine ihm zuerkannte dynamische und motivierende Dimension nur dort und nur solange zu behalten, wie er als den ständisch abgeschlossenen Zustand transzendierende Konkurrenz gegen die bestehende Macht des Adels gerichtet ist. Mit der Konsolidierung des Bürgertums, wie sie in den preußischen Reformen zum Ausdruck kommt, beginnt die aufklärerische Herkunft des Berufs ihre bis dahin bewegende Basis zu verlieren und entsprechend beschreibt Hegel im Jahr 1820 die Konkurrenz als immanentes Prinzip der bürgerlichen Gesellschaft, das deren Existenz konstituiert und stabilisiert, aber nicht mehr transzendieren soll.

Mit dem Verlust emanzipatorischer Dimension des Berufs geht der von Erziehung und Schule einher: Beruf und Bildung dienen ausschließlich der Reproduktion des Bestehenden; die Vernunft des Vorhandenen

voraussetzen macht möglich, Erziehung und Bildung als das vernünftige Allgemeine in der Institution Schule zu installieren. Analog der Machtverschiebung wandelt sich das Verständnis des Staates von einer Bedrohung der Individualität an sich zur angeblichen Garantie von de facto nur bürgerlicher Individualität.

Das Erreichen politischer Ziele der Aufklärung unterschlug allmählich deren moralische und allgemeinere Absichten. Wurden zuvor Bildung und Beruf, individuelle und gesellschaftliche Sittlichkeit, Pädagogik und Politik gemeinsam auf 'die Menschheit' verpflichtet, soll bei Hegel nur noch der erreichte status quo der bürgerlichen Gesellschaft gefestigt werden. Bot zur Zeit des Aufstiegs des Bürgertums seit Mitte des 18. Jahrhunderts in der Tat die wirtschaftliche und politische Praxis die Gelegenheit, Bildung und Beruf als jeweilige individuelle und gesellschaftliche Emanzipation zu vereinbaren, insofern der individuelle Erfolg des einzelnen Bürgers die ständische Hierarchie wenigstens an einer Stelle aufbrach, so begann das summarische Erreichen des politischen Ziele Bildung und Beruf um deren sittliche und emanzipatorische Komponente zu dezimieren.

Die gegensätzlichen Auffassungen Herbarts und Hegels, wenn sie auch auf solchermaßen unterschiedlichen Gesellschaftsverständnis und Historizität beruhen, erfahren unter Einbeziehung der erarbeiteten gesellschaftlichen und schulischen Wirklichkeit, vor allem der hier relevanten Begriffe von Bildung und Beruf, unter der schultheoretischen Fragestellung neue Variationen, wenn man diese historische Konstellation und beide Schulkonzepte aufeinander bezieht.

Die zentrale Diskussion Herbarts, ob die Schule als politische Institution pädagogisch legitim sei, hat als fundamentale wissenschaftstheoretische Grundfrage nicht nur der Schulpädagogik einen bedeutenden Stellenwert. Diese Diskussion endete aber insofern in einer Sackgasse, als deren Ergebnis, nämlich die auch in der Kritik an Hegel bestätigte Antinomie von Politik und Pädagogik, keine erziehungs- und schulpraktischen Handlungsperspektiven eröffnete, sieht man einmal von Herbarts Konzept der Kombination von Hauslehrer- und öffentlicher Erziehung ab. Die Einbeziehung der historischen Konstellation wird das bisherige abstrakte und polare Verhältnis Politik und Pädagogik auflockern, indem beider Auswirkungen konkretisiert werden. Diese Differenzierung in der Praxis spiegelt sich in zwei unterschiedlichen Ausformungen von Schule wider. Im Elementar- und berufsbildenden Fachschulbereich dominiert eine fremde Zwecksetzung die erzieherische, im gymnasialen Bereich sind starke erzieherische Momente installiert und wirksam. Im ersten Fall dominiert die Politik die Pädagogik, im zweiten Fall veranlaßt zwar die Politik die Institutionalisierung des Gymnasiums, scheint sie aber zunächst der Pädagogik das Feld zu überlassen.

Der erste Teil der Aussage ist nach den vorangegangenen Überlegungen Herbarts relativ leicht zu verifizieren. Bedingungen, Intentionen und Entwicklung des Elementar- und Fachschulwesens sollen aufgezeigt werden (Kap. 4.1.) :

- um die Geschlossenheit von Gesellschafts- und Schulreform zu demonstrieren;
- um politische und pädagogische Zielsetzungen auch im Elementarbereich zu bestätigen;
- um später die dennoch vorhandenen Unterschiede zur

- Gymnasialreform hervortreten lassen zu können;
- schließlich, um die eingangs aufgenommene Rehabilitation des neuhumanistischen Berufsverständnisses weiterzuführen.

Sehr aufschlußreich wird im Anschluß daran die Betrachtung des Gymnasiums sein : seiner Begründung, die wesentlich stärker politische und pädagogische Aspekte differenziert und letzteren große Bedeutung zuerkennt, und seiner Geschichte, die zwar Herbarts frühzeitige Kritik bis hin zur gegenwärtigen bestätigt, die aber auch Widerstände aufweist, die auf die Pädagogik zurückzuführen sein werden (Kap.4.2., 5., 6.).

4.1. DAS ELEMENTARSCHULWESEN

An früherer Stelle ist bereits dargelegt worden, auf welchem aufklärerisch-sittlichen und politischen Hintergrund Beruf und dadurch auch Bildung ihren neuen Stellenwert bekommen hatten. Der Kunnex von Gewerbefreiheit und Schulreform seit 1806 konnte zunächst einmal so interpretiert werden, daß mit der Freigabe der Gewerbe und der verstärkten Installation von Schulen und Schulpflicht den aus dem Geburtsstand befreienden Ansprüchen Rechnung getragen wurde. In Wirklichkeit stellten sich solchen gesetzgeberisch formulierten Absichten viele Hindernisse entgegen. Weniger die dem Beruf und der Schule anhaftenden utilitaristischen Bewertungen in der Aufklärungspädagogik z. B. Villamaes, nach denen der Einzelne durch seinen Stand und Beruf nicht - in die Terminologie Hegels übertragen - das Besondere an sich, sondern Mittel zum Zweck des Allgemeinen sei, besonders vielmehr die realen utilitären Bedürfnisse und Einflüsse stellten in zweierlei Hin-

sicht ein Schule und Bildung negativ bestimmendes Moment der, und zwar vom Besucher, vom Abnehmer und Träger dieser Schulen her (Kap. 4.1.1. und 4.1.2.).

4.1.1. Die Besucher der Elementarschulen

Auch wenn de iure mit Gewerbefreiheit und Schulpflicht allen Mitgliedern der Gesellschaft die neuen Möglichkeiten individueller und gesellschaftlicher Selbstverwirklichung eröffnet werden sollten, beschränkte sich diese Möglichkeit in der Praxis auf Familien einer finanziell sicher gestellten Schicht, die sowohl das Schulgeld aufbringen als auch den Verlust einer Arbeitskraft hinnehmen konnten. Kinderarbeit und Industrieschulen¹ traten an die Stelle der Schulbildung zu Wissen und Sittlichkeit. Herbarts Prämisse, an Erfahrung und Umgang der Zöglinge anzuknüpfen und diese zu erweitern, erfährt hier eine sarkastische (An-)Wendung; seine Prämisse wird überflüssig, wenn die von Kindern erfahrene Wirklichkeit alles, nur keine Schule benötigt. Für Pestalozzi sollen die Absicherung der wirtschaftlichen Existenz sowie Erziehung und Bildung die Ziele schulischen Unterrichts sein, wobei das erstere, utilitaristische Erziehungsziel der Berufs- und Standesbildung dem "allgemeinen Zweck der Menschenbildung untergeordnet seyn" soll. 'Gebildete Menschlichkeit', Sittlichkeit bedeuteten ihm die "Liebe des Menschen zur Wahrheit und zum Recht um ihrer selbst, ohne eines Nutzens willen", das "Streben nach innerer Veredlung"².

Solche global umschriebene Zielsetzung übernimmt Preußen bis in offizielle Denkschriften hinein. Schule arbeitet "sowohl auf die Beibringung positiver Kenntnis als die Veredlung des Menschen", etwas

differenzierter : auf "die Ausbildung seiner Denkkraft und deren Hinleitung zum Höheren, zu dem Geistigen" hin³. Pestalozzi und die preußische Elementarschulreform versuchten also, den erkannten persönlichen und sozialen Bedürfnissen und zugleich den erzieherischen Ansprüchen Rechnung zu tragen, womit in das Schulkonzept erzieherische und wieder, wie in der Aufklärungspädagogik, utilitäre Komponenten Eingang fanden; utilitär ist allerdings hier als Ergänzung zum vorherigen utilitaristisch-funktionalistischen Gebrauch im Sinne solcher sozialen Bedürfnisse des Individuums definiert.

Vor allem die reale Lage der Masse der Bevölkerung dokumentiert sehr augenfällig die für Schultheorie und Bildungspolitik unüberbrückbare Antithetik von - noch gleich welcher - Bildung und Beruf. Die sofortige soziale Existenzsicherung war wesentlicher als langwierige Schulbildung für einen zukünftigen Beruf. Schon von daher stand zumindest das Elementarschulwesen in einer unfruchtbaren Spannung von Bildung/Schule - Beruf bzw. Pädagogik - (Gewerbe-/Gesellschafts-)Politik.

4.1.2. Die Abnehmer und Träger der Elementarschulen

Die Problematik der Institutionalisierung von Wissen und Bildung in der Schule ist auch von der Gegenseite, den Trägern und Abnehmern der Elementarschule zu entwickeln.

Neben der individuellen Problematik der Existenzsicherung gerät die Institution der Elementarschule und auch der Fachschule in die alte bildungsökonomische Problematik und Abhängigkeit. Die Affinität von Elementar- und Fachschulwesen zu mechanischen

Berufen hatte sich schon im 18. Jahrhundert auf diese schulischen Bereiche ausgewirkt, insofern die Bestimmung zum Gewerbe in den Beschränkungen der Elementarschule und in der Spezialisierung der Fachschulen ihren Ausdruck fand. Die ökonomischen Erfordernisse hatten den Charakter dieser Schulen massiv beeinflusst (vgl. unten). Übrigens fand sich schon bei Villeneuve eine Kritik solch funktionalistischen Schulverständnisses, wenn dieser das Defizit utilitärer Schule andeutet. "Der Ackermann, der Holzhecker sind nicht bloß Ackermann und Holzhecker; sie sind noch Ehegatten, Väter, Bürger. Sie haben Freunde, denen sie in der Not mit Hilfe und in der Verlegenheit mit Rat beistehen können. Dazu muß man sie bilden, und das pflegt selten zu geschehen. Gemeiniglich ist ihre Erziehung nur auf die Staats- und kirchliche Politik eingerichtet. Der Staat sorgt nur dafür, daß sie diese oder jene Arbeit erlernen...Die Kirche, der hauptsächlich die Bildung der Seelen überlassen bleibt, was erzielt diese? ...Daß sie sich treue Anhänger zuzieht". Etwas später: "Anstalten zur Bildung der Bürger haben wir nicht. Die Kirche lehrt Glauben, und der Staat macht seine Gesetze durch Strafen bekannt"⁴. Aber solche Kritik blieb bis um die Jahrhundertwende weitgehend ohne Folgen; die Gründe hierfür liegen in eben der bildungsökonomischen Abhängigkeit der Schulen - eine Einflußnahme, die auch die schultheoretischen Ansprüche und Prämissen wieder auf die historische Wirklichkeit verweist. Dies gilt auch und insbesondere für die mit erzieherischen Intentionen angetretene Elementarschulreform in Preußen. Entstand mit der Priorität der materiellen Lebensversorgung des Einzelnen ein schultheoretisches Dilemma, weil Schulbesuch und Bildung den unteren Schichten

aus finanziellen Gründen unmöglich waren, entstehen unter bildungsökonomischer Perspektive für Schule neue utilitäre Zwänge und Handicaps. Es stellt sich die ökonomische und politische Frage nach der Notwendigkeit von schulischer Bildung, d.h. konkret nach den Interessen der Abnehmer und - das ist wesentlich - der Geldgeber für die Elementar- und Fachschulen. Das Ergebnis der Untersuchung dieser Frage für den Beginn des 19. Jahrhunderts wird zum einen das Dilemma der Funktionalisierung der Elementarschule bezeichnen, wird zum anderen die mögliche Rolle des Staates in ein neues Licht rücken.

4.1.2.1. Das Interesse von Landwirtschaft und Textilindustrie

Da der weitaus größte Teil der preußischen Bevölkerung in der Landwirtschaft beschäftigt war, war für die Masse eine besondere Ausbildung zum bäuerlichen Beruf nicht erforderlich; zudem galt die kirchliche Elementarbildung mit Lesen, Schreiben und Industriosität als ausreichende Vorbereitung. Als gesonderter Wirtschaftszweig mit eigenen Bedingungen kann die Textilindustrie betrachtet werden. Sie ist in ihrer Qualifikationsstruktur nicht typisch für die industriellen Arbeitsformen, beschäftigt jedoch quantitativ mehr als die Hälfte der Arbeitskräfte außerhalb der Landwirtschaft⁵; entweder im Verlag - dann reicht die familiäre Sozialisation aus; oder in Manufakturen - hier sind mit der Einführung von Spinnmaschinen seit 1781 lediglich Handgriffe einzuüben. Industrieschulen und Kinderarbeit konnten sich daraufhin entwickeln; vorbereitende Unterweisung war auch hier nicht notwendig⁶.

4.1.2.2. Das Interesse des Handwerks

Das Handwerk verdient größeres Interesse, weil hier die schon geschilderte negative Entwicklung zwangsweise über das Gewerbe auch dessen Ausbildung in Zweifel zog.

Die Ausbildung in diesem Bereich stand nach Strattmanns Darstellung unter einiger Kritik :

- da das Mindestalter der Lehrlinge nicht einheitlich festgesetzt war, konnte das Lehreintrittsalter bei zwölf Jahren und darunter liegen⁷, die Bildungsvoraussetzungen der Lehrlinge waren daher äußerst gering, sie beschränkten sich auf Lesen und Schreiben, Rechnen wurde großenteils nicht verlangt⁸.
- die fachliche Ausbildung durch die Meister wurde vielfach als schlecht getadelt. Ihre methodische und fachliche Unfähigkeit sowie ihre Angst vor künftigen Konkurrenten⁹ verhinderten eine solide Ausbildung ebenso wie der "erziehende Umgang von Lehrling, Geselle und Meister", also rein imitatives Lernen ohne Systematik¹⁰. Aus nicht-handwerklichen Kreisen kam die Kritik an der rein 'mechanischen' Lehre, der Lehrling werde nicht zu "'eigener Überlegung und Fertigkeit im Nachdenken auch über die gemeinste mechanische Arbeit und ihre Verbesserung geleitet'" - eine Kritik, die auch Humboldt, Fichte, Wolf erhoben¹¹.
- größere Handwerksbetriebe und Manufakturen verlangten und boten infolge der Arbeitszerlegung und Arbeitsteilung nur geringe Ausbildung; diese Simplifikationen und die Spezialisierung der Handwerke bedeuteten große Abhängigkeit vom Nachfragemarkt und eine soziale Gefährdung von Arbeitsplatz und Lebensunterhalt¹².

Aus dem ersten Mißstand wurde auch im Handwerk selber der Schluß gezogen, das Lehrlingsalter generell heraufzusetzen und die freie Zeit durch allgemeine Elementerschulpflicht "als bestes Mittel der Berufsvorbereitung" zu nutzen¹³. Die von Humboldt, Sövern, Nicolovius, Natorp u.a. geplante verbesserte Elementerbildung entsprach so den Forderungen von Teilen des Handwerks nach besserer Vorbildung; zugleich konnte sie als Mindestqualifikation eine gewisse soziale Sicherung bedeuten und die Berufswahl vorbereiten¹⁴. Dem zweiten, dem erkannten theoretischen Defizit - vor allem in "Bergbau, Bau- und Kunstgewerbe, Handel und Schifffahrt"¹⁵ - war seit Mitte des 18. Jahrhunderts mit einzelnen Real- und Fachschulgründungen zu begegnen versucht worden. Die Realschulen integrierten allgemeine Bildung und auf mehrere Berufe vorbereitende Ausbildung; die Fachschulen waren spezialisiert auf Handel und Wirtschaft, Zeichnen u.a. Seit den 1760er Jahren entstanden einige wenige Handwerksschulen¹⁶. Diese Zeichenschulen der Zünfte waren aber ohne große Bedeutung, da sie nur wenige Lehrlinge erfaßten und nur einen gelegentlichen Unterricht durchführten¹⁷, und sie waren nicht sehr zahlreich. Von 1764 bis 1800 entstanden in und außerhalb Preußens 17 Handelsschulen, keine 20 Akademien¹⁸; über die Zahl der Schüler teilt Dörschel für Hamburg in 32 Jahren insgesamt nur 360 mit¹⁹, Blankertz spricht von 13 Schülern am neu eingerichteten Berliner Institut (1821)²⁰. Dörschel berichtet vom Eingehen mehrerer dieser Schulen "wegen mangelnder Anteilnahme der angesprochenen Wirtschaftskreise"²¹. Handel und Gewerbe besaßen noch nicht den Entwicklungsstand, der eine theoretische Ergänzung der praktischen Unterweisung im größeren Umfang nötig machte. Industrie, Handel und Gewerbe zeigten

noch zu wenig Interesse; der wirtschaftliche und produktionstechnische Stand machte die Berufsausbildung noch nicht zwingend²². Hinzu kommt das berufliche Selbstbild. Viele Handwerker stehen so fest in der Tradition, daß sie an Neuerungen und Fortbildung, Bildung überhaupt desinteressiert sind; bei ihnen gilt die Devise: "Ein Aufgeklärter ist im Grunde kein ehrbarer Handwerker mehr"²³.

Dennoch gingen diese Gründungen auf private Initiative zurück, ~~da~~ der merkantilistische Staat erteilt aufgrund seines Eigeninteresses die Genehmigung zu Schulgründungen, überläßt die Verantwortung und Finanzierung jedoch den privaten Trägern²⁴, bzw. betreibt im 16. Jahrhundert erfolglose Bemühungen, gegen die Macht der Zünfte und Zunftordnungen sowie der Handwerker anzukommen²⁵. Erst ab 1790 wurden die Berliner Akademie der Künste sowie die neu zu begründenden Provinzial-Kunstschulen staatlich gefördert bzw. errichtet - unter Widerstand der Zünfte²⁶ - berufliche Ausbildung bleibt großenteils ein Privileg von nichtstaatlichen Institutionen²⁷.

4.1.2.3. Sittlicher Beruf und schulische Erziehung

Als Fazit bleibt zu ziehen, daß dem vom preußischen Staat geäußerten Willen, 'positive Kenntnis' und 'Veredlung des Menschen' an seine Untertanen zu vermitteln, lediglich vom Handwerk größeres Interesse entgegenkam, ~~was~~ auch nur, was die Kenntnisse und Fertigkeiten angeht. Die wenigen industriellen Bereiche und besonders die Landwirtschaft hatten kaum Bedarf für schulische Vorbereitung. Eine Verbesserung der elementaren Bildung war von arbeitstechnischen Voraussetzungen und ökonomischen Möglichkeiten neuer Kapitalschöpfung für die Großgrundbesitzer als den für

die Finanzierung Verantwortlichen wenig interessant²⁸, so daß eine negative Funktionalisierung der Elementarschulen deren Zustand kennzeichnete. Besonders der Widerstand der Großgrundbesitzer, dann auch der der alten Vorrechte beraubten Kirchen erklären das finanziell armselige Schicksal der Elementarschulen. Negative Funktionalisierung meint also, daß die Elementarschule von Beginn an fremdbestimmt war und utilitaristisch verstanden wurde, insofern überhaupt ihre Installierung von Landwirtschaft, Industrie und Kirche abhängig war und praktisch bekämpft wurde. Schon die Behinderung ihrer Institutionalisierung dokumentiert die politische Okkupation.

Die frühzeitige Instrumentalisierung der Elementarschule für ständische Interessen bestätigt in aller Schärfe Hegels These von der Unvernunft der bürgerlichen Gesellschaft; die weitere Entwicklung widerspricht aber gleichzeitig seiner optimistischen Staatsidee, die dieser Unvernunft steuern zu können glaubte. Vielmehr fanden sich bald kirchliche, utilitaristische und staatliche Interessen zusammen zur gemeinsamen Unterdrückung der ursprünglich gleichberechtigten pädagogischen Idee der 'Hinleitung der Dennkraft zum Höheren'.

Dennoch bleibt eine wesentliche Erkenntnis: sowohl an diesem Dilemma der Finanzierung der Elementarschulen als auch an dem geschilderten Zustand der fachlichen Ausbildung wird, was das Verhältnis von Politik und Erziehung betrifft, für die historische Situation erkenntlich, daß eine Regelung der Erziehung und eine Kompetenz für den Staat einige Gründe für sich hatte. Dies wird für die weitere Diskussion des Verhältnisses von Politik zur Pädagogik zu beachten sein; Hegels Vernunft des Staates konnte ihre

Legitimation tatsächlich in der erkennbaren Unvernunft der Gesellschaft finden, die schulische Erziehung lediglich in bildungsökonomischer Abhängigkeit betrieb, ohne antizipatorische Möglichkeit von Erziehung zu sehen bzw. zu wollen. Hegels Vernunft des Staates erweist sich aber dann als ideologisches Konstrukt, wenn dieser seine Funktion nicht nur nicht zu erfüllen vermag, sondern mit den Interessen der bürgerlichen Gesellschaft identisch ist. Der preußische Staat beschränkt sich in der Folge in seiner Elementarschulpolitik nicht auf seine pädagogische Aufgabe, "Hindernisse zu entfernen, die Bahnen zu ebnen" - so Herbart -, also Widerstände von Interessengruppen gegen die Einrichtung von Schulen zu brechen, worin in der historischen Situation auch eine pädagogische Legitimation des Staates für Einflußnahme auf die Erziehung gelegen hätte, sondern der preußische Staat beteiligt sich an der utilitären und politisch-stabilisierenden Restriktion der Schule.

Nach Sittlichkeit von und durch Bildung und Beruf besteht also aus gegenteiligen Gründen weder von den einzelnen Individuen noch von den finanziellen Trägern der Schulen bzw. vom dem Bürgertum hörigen Staat her Verlangen. Die ethischen Ansprüche von Erziehung und Bildung behalten so nur kurze Zeit Gültigkeit für den Elementarbereich.

Demit ist auch der zugehörige emanzipatorische Berufsbegriff hinfällig.

Weder diffamierte 'der Neuhumanismus', noch hochstilisierte die "deutsche Pädagogik", wie Blankertz und Stratmann ihre Vorwürfe erheben, den Berufsbegriff²⁹, sondern Bildung und Beruf besaßen eine Zeit lang, bis zum Höhepunkt zur Zeit der preußischen Reformen individuelle, rationale, emanzipatorische Wertigkeit.

Es sei zur Stützung dieser These nochmals darauf hingewiesen, daß in die Blütezeit des Neuhumanismus auch die Gewerbereform fiel, daß allerdings auch im Bereich der Gewerbepolitik, innerhalb derer damals eine umfassende Reform mit einem völligen sozialen und gesellschaftlichen Wandel intendiert und riskiert wurde, sehr schnell Restriktionen eintraten (vgl. Kap. 5.3.3.2.). Zwar standen alle Reformen unter bürgerlichem Interesse und hätten letztlich nur einer beschränkten Schicht der Gesellschaft genützt, jedoch deckte der Blick auf die Bildungspolitik auf, wie zunächst einmal gesetzgebend dem Schulsystem die Aufgabe zugewiesen war, der sittlichen Funktion des Berufes zu entsprechen durch eigene Sittlichkeit der Schule.

Das Gymnasium wird diesen pädagogischen Ansatz in viel stärkerem Maße aufnehmen.

Der Verlust der emanzipatorischen Komponente für die nicht-akademischen Berufe resultiert nicht primär aus deren Abwertung - wie sie allerdings von einer Vielzahl von Neuhumanisten bzw. deren Adaptionen artikuliert wurde ! -, sondern aus der Nicht-Realisierbarkeit beider Intentionen. Bildungs- und Gewerbepolitik, die zusammen sittliche Bildung und Beruf ermöglichen sollten, scheiterten an sozialen Bedingungen und politischen Widerständen. Die Möglichkeiten der Politik des Staates für die Erziehung und Errichtung von Schulen scheiterten im Elementarbereich von Anfang an und ließen pädagogischen Absichten keine Chance. Man kann nicht einmal sagen, daß das Vorhaben, Politik und Pädagogik positiv zu vereinen, mißlungen wäre, es ist ^{nämlich} im Elementarbereich gar nicht erst von allen Beteiligten ernsthaft versucht worden. Dies geschah allerdings im Gymnasium.

Was Hegel als die Vernunft der Schule beschreibt, ist danach bestenfalls die parteiliche Vernunft der Schule als den Interessen des Bürgertums angemessen. Damit ist vorab auf einen pädagogischen Anspruch im Sinn Herbarts verzichtet; andererseits sind solche über das besondere Interesse hinausgehenden Ansprüche der Pädagogik noch nicht vergessen, wie die Verpflichtung des Gymnasiums auf die sittliche Besserung der Gesellschaft zeigt, welche mit Hilfe des Gymnasiums über dessen Funktion der Heranbildung sittlicher gebildeter Staatsdiener erreicht werden soll. Das Gymnasium, eine Institution zur Bestätigung und Sicherung der eigenen, bürgerlichen Existenz, nimmt stärker als von Hegel gesehen und mehr in Herbarts Absicht die emanzipatorische Tendenz von Bildung und Beruf auf. In einer bewußt überziehenden Formulierung ließe sich sagen, es versucht, sittliche Bildung und sittlichen Beruf zu verbinden, versucht von seinem Anspruch her die fortdauernde Generierung von Sittlichkeit, indem die Erziehung zur Sittlichkeit ihre praktische Anwendung findet durch die Beamten des Staates. Damit ist das Gymnasium historisch-politisch und pädagogisch von dem Zwiespalt bestimmt, eine stabilisierende Institution mit fortwährender emanzipatorischer Funktion zu sein.

Die Kontroverse zwischen Hegel und Herbart um die Legitimation von institutionalisierter Erziehung stellte sich zunächst als unüberbrückbar dar; während Herbart, sich berufend auf die Aufgabe der sittlichen Hüherbildung der Menschheit, Schule pädagogisch und politisch ablehnte, da die pädagogischen Ansprüche in der Schule immer dem Primat der Politik unterworfen seien, befürwortete Hegel gerade die Schule als politische Veranstaltung des Staates. Als Ursache für die unterschiedliche Einschätzung wurde

die unterschiedliche Sicht der Wirklichkeit ausgemacht. Hegel sah allgemeine und individuelle Interessen im preußischen Staat garantiert und den Aufstieg des Bürgertums abgeschlossen, während Herbart sein Ziel der Sittlichkeit nicht schon mit der politischen Emanzipation eines Standes erreicht glaubte. Das Beispiel der Elementarschule bestätigt insofern beide. Hegels Parteilichkeit für das Bürgertum und die letztlich Übereinstimmung von angeblich divergierender bürgerlicher und staatlicher Moral erklären das Schicksal der Schule der unteren, nicht-bürgerlichen Stände als eben nicht in sittliche und emanzipatorische Bestrebungen einbegriffen, wie dies dagegen bei Herbart der Fall ist.

Dennoch, das wurde schon angedeutet, fanden Herberts und anderer pädagogische Anforderungen an die Erziehung der heranwachsenden Generation Eingang in die Schule, d.h. in eine Schule, nämlich das Gymnasium. Dessen Institutionalisierung und Geschichte wird vor allem unter zwei Perspektiven interessant:

- das Gymnasium wird daraufhin zu betrachten sein, welche Ausprägung die pädagogischen Gedanken in ihm gewinnen im Vergleich zu politischen;
- die Geschichte des Gymnasiums wird zum einen die Resistenz dieser pädagogischen Gedanken gegenüber immer massiver werdenden politischen Ansprüchen aufzeigen; sie wird zum andern die mit der Institutionalisierung von Erziehung verbundenen, immer ausgefeilter werdenden Maßnahmen zur Sicherung dieser institutionalisierten Erziehung aufdecken, welche umgekehrt die pädagogischen Möglichkeiten immer stärker einschränken.

4.2. DIE GRUNDLEGUNG DES GYMNASIUMS

Die folgenden Kapitel sollen eine Darstellung der Begründung und Geschichte des preußischen Gymnasiums geben, die dem Anspruch historisch-systematischer Fragestellung Rechnung trägt, indem sie Intentionen der Reformen, ihre und ihrer konservativ-reaktionären Nachfolger Maßnahmen, die daraus selber entspringenden Konsequenzen sowie andere, diese Entwicklungen beeinflussenden, Zusammenhänge dem pädagogisch-schultheoretischen Ansatz unterwirft. Die gesellschaftliche Notwendigkeit von vorbereiteter Unterweisung in Form von organisierter Erziehung anstelle einer imitativen und zufälligen Weitergabe von Wissen war mit Ausgang des 18. Jahrhunderts gegeben. Daß 'der Staat' solche Erziehung zu organisieren habe, hing im Bewußtsein noch aus der absolutistischen Zeit nach und konnte in dieser Arbeit mit dem Schicksal der Elementarschulen nachträglich politisch gerechtfertigt werden. Allerdings sollte dieser Staat ein anderer sein, pädagogisch wurde nämlich der absolutistische Staat in Frage gestellt. Solch liberales Verständnis bei Kant, Humboldt, Herbart, Trapp, Campe und einigen Anonymen - liberal, bevor die Tendenz wieder zum nunmehr bürgerlich-etatistischen Staat à la Hegel umschlug - wird im Zusammenhang sowohl mit dem aufklärerisch-nauhumanistischen Bildungsverständnis und dessen ständisch-bürgerlich-emanzipatorischer Dimension als auch mit den daraus resultierenden Vorstellungen der Schule aufzunehmen sein.

Schule heißt dabei im Folgenden immer : Gymnasium. Das Gymnasium wird dadurch besonders interessant, daß

- erstens auch und gerade seine Reform aus der päd-

gogischen Kritik am utilitaristischen Erziehungsverständnis hervorgeht und daher auch seine Grundlegung solch pädagogisch-kritischen Ansatz widerspiegelt;

- zweitens sehr oft in Preußen ausgehend von der Bildungstheorie die Theorie organisatorischer Erziehung auf eben das Gymnasium abhob - siehe Humboldt, Hegel, Herbart - und von dieser Begründung aus Elementarschule ebenso wie Einheitsschulsystem abgeleitet wurden, so daß alle Gymnasialtheorie doch allgemeine Schultheorie bedeutet;
- drittens die Reorganisation des Gymnasialwesens vom Interesse von Staat und einzelnen gesellschaftlichen Gruppen her populärer sowie vom vorgefundenen Zustand her vergleichsweise einfacher gewesen zu sein scheint, weshalb ein Erfolg aussichtsreicher einzuschätzen ist.

Schultheoretisch werden vor allem die schon damals vorhandenen und nicht auf Herbart beschränkten Zweifel an der schulischen Erziehung und die institutionell-organisatorischen Konsequenzen daraus im wehrtesten Sinn des Wortes 'eruiert' werden müssen, denn die schullegitimatorische oder auch nur positivistisch-deskriptive Absicht der meisten der früheren historischen Arbeiten lenkte den Blick immer auf etwaige Vorläufer des noch heute Vorhandenen; hieraus erklärt sich die bis vor einiger Zeit gängige Verurteilung Humboldts und 'der' Neuhumanisten³⁰ als die vermeintlichen Urheber der Antiquiertheit unseres Schulsystems. Folgenreicher ist aus wissenschaftsgeschichtlicher und schultheoretischer Sicht das damit zugleich 'geleistete' Versperren auf emanzipatorische Komponenten - wie sie von Blankertz, Heydorn u.a. aufgedeckt wurden - und auf eine Vielfalt pädagogischer Ansätze von Schultheorie- wie sie von Fischer und Benner

(Herbert, Schleiermacher), von Jeismann, allerdings nicht unter solcher Fragestellung (Humboldt, Schleiermacher) und von Menze³¹ aufgenommen wurden.

Nach den zuletzt gemeinten Ansätzen sollte ein pädagogisches Bildungsverständnis die Organisation von Erziehung bestimmen - nicht umgekehrt. Deren Institutionalisierung unter staatlicher Obhut war durchaus nicht vorab festgelegt. Ob allerdings der Bildungsbegriff selber, oder ob erst seine inhaltliche Füllung, ob seine organisatorische Vervielfältigung oder erst die praktizierte staatliche Festschreibung den pädagogischen Anspruch untergehen und damit Schule als Institution des Staates generell pädagogisch fraglich werden ließen - dies zu klären, wird Aufgabe des nachfolgenden Teils der Arbeit sein.

4.2.1. Humboldts Bildungstheorie

'Den' neuhumanistischen Bildungsbegriff bestimmen zu wollen oder diesen beispielhaft in Wilhelm von Humboldt vertreten zu sehen, dürfte eigentlich angesichts der sehr differenzierten Arbeit von Karl-Ernst Jeismann (1974) nicht mehr versucht werden. Die personale Einengung - zuletzt bei Menze (1975) - wird weder der gedanklichen Vielfältigkeit der Unzahl von pädagogischen Schriftstellern, gymnasialen Gelehrten und an den politischen Reformen beteiligten Wissenschaftlern gerecht noch dem Selbstverständnis Humboldts. Sein Eintreten für den Staatsrat - gleicher Rang und gleiche Stimme - anstelle des 'fatalen ehemaligen Ministerwesens' offenbart beispielhaft gleichermaßen Einsicht in politische Implikationen organisatorischer Gegebenheiten wie demokra-

tisches Denken, welches zwei die Reform bestimmenden Prinzipien bedeuten. " 'Es muß Einheit in den Bestrebungen und ein guter lebendiger Geist herrschen; es müssen Grundsätze festgestellt, ausgeführt und durch die Ausführung selbst wieder berichtigt werden, und darum kommt es erstaunlich darauf an, nicht die krummen und einseitigen Ansichten eines Einzelnen, sondern das gemeinschaftliche Nachdenken mehrerer an die Spitze zu stellen, Darum räume (ich) der gemeinschaftlichen Meynung den Vorzug vor der einzelnen, selbst der meinigen ein' "32. Solche gemeinsamen Grundsätze gilt es im Rahmen der Arbeit darzustellen, womit von vornherein darauf verzichtet wird, Divergenzen in Personen und Positionen zu berücksichtigen, mögen diese auch weit über Detailfragen hinausreichen. Was vielmehr offengelegt werden soll, ist das Prinzip des pädagogischen Denkens, das von der aufklärerischen Vorstellung von Vernunft und Freiheit des Individuums ausgeht und von hier aus die Organisation der Erziehung abzuleiten versucht und nicht umgekehrt die Erziehung umgekehrt von organisatorischen Zwängen bestimmen lassen will. Humboldts Bildungstheorie ist lediglich in einigen kurzen, z.T. fragmentarischen Aufsätzen explizit angesprochen. Danach ist Ziel von Bildung und zugleich "letzte Aufgabe unsres Daseyns : dem Begriff der Menschheit in unsrer Person ... einen so grossen Inhalt, als möglich, zu verschaffen" (Theorie der Bildung des Menschen S.235. Im Folgenden : ThB). Der Einzelne soll die "Würde des Menschen", den "Geist der Menschheit", nämlich seine "Bestimmung ... als eines freien und selbstthätigen Wesen" in und für sich zu erreichen suchen (Über den Geist der Menschheit S.507. Im Folgenden : GdM). Daß Humboldt dieses

globale Menschheitsideal nicht inhaltlich faßte, hätte im bildungspolitischen Kontext von Bedeutung werden können, wenn dort nicht die abstrakte Idee durch die gesellschaftspolitisch konkretere Zielvorstellung der Überwindung der Ständegesellschaft vertreten worden wäre.

Schultheoretisch und -praktisch bleibt dieses bildungstheoretische Manko gleichfalls unerheblich, sobald die Abstraktion verlassen wird und der Blick auf die Bildung als einem bestimmten Verhältnis von Individuum und Welt/Wirklichkeit gelenkt wird. Man kann nämlich Humboldts Idee der Menschheit als philosophischen und gesellschaftlichen Rahmen und richtungsweisendes Ziel für das einzelne Individuum verstehen: Dann erfährt durch die Menschheitsidee das Individuum seinen Stellenwert als immer schon gesellschaftliches Wesen (vgl. Herbart). Das Ziel der Menschheit hat sich im Individuum abzuzeichnen bzw. das Individuum ist in seinem Handeln dem Ganzen verpflichtet³³.

Humboldt erhebt noch stärker das Individuum zum Ausgang seines Denkens. "Im Mittelpunkt aller besonderen Arten der Thätigkeit nemlich steht der Mensch". Damit ist von vornherein jeglicher funktionalen Unterordnung eine Absage erteilt. Der Mensch, im Bewußtsein seiner Aufgabe, "(will) seinem Wesen Werth und Dauer verschaffen". "Man fordert auch, dass der Mensch den Verfassungen, die er bildet, selbst der leblosen Natur, die ihn umgiebt, das Gepräge seines Werthes sichtbar aufdrücke" (ThB S.235f).

Humboldt will mit solchem Primat des Individuums die Gefahr abwehren, "dass das Wissen unnütz und die Bearbeitung des Geistes unfruchtbar bleibt, dass zwar Vieles u m uns her zu Stande gebracht, aber nur wenig i n uns verbessert wird" (ThB S.234,

Hervorhebung J.K.); er will verhindern, daß vom Menschen geschaffene Techniken und Institutionen ihre Rolle als Objekte menschlichen Handelns verlassen und selber, Subjekt geworden, den Menschen beherrschen. Selbstverständlich "bedarf auch der Mensch einer Welt auaser sich", nämlich um eben "die Kräfte seiner Natur stärken und erhöhen, seinem Wesen Werth und Dauer verschaffen" zu können (ThB S.235). Der Mensch kann seinem Zweck, der Menschheit zu dienen, erst mit der Gestaltung der Welt Ausdruck verschaffen, wobei diese äußere Welt so zu gestalten ist, daß sie nicht den Menschen von sich selbst entfremdet. "Zu dieser Absicht aber muss er die ... Gegenstände sich selbst näher bringen, diesem Stoff die Gestalt seines Geistes aufdrücken und beide einander ähnlicher machen" (ThB S.237).

Wie ist nun dieser Geist der Menschheit zu finden - zumal dann, wenn, wie bei Humboldt, das allgemeine Menschheitsideal nicht angegeben ist. Egon Schütz erklärt und verteidigt hier Humboldt: "dieses Ideal (ist) nur in der Wirklichkeit anzutreffen", aber so, "daß es nicht unmittelbar wahrnehmbar wird. Es gibt keine Möglichkeit, die reinen Ideen in einer Ideenschau zu erkennen; es gibt immer nur andeutende Hinweise auf die Wirksamkeit dieser Ideen in der Wirklichkeit"³⁴. Aus dieser Bestimmung des Ideals als in der Wirklichkeit, der vergangenen und gegenwärtigen, vorhanden, leitet Humboldt unmittelbar die Inhalte ab, mit denen der Sich-Bildende sich zu beschäftigen hat; über die Auseinandersetzung mit Geschichte, Sprache und Mathematik vollziehe sich die Bildung des Individuums.

Ziel der Beschäftigung mit der Geschichte ist es, ebenso wie 'Aufgabe des Geschichtsschreibers',

solche "in der Erscheinung wurzelnde Idee" interpretatorisch zu entdecken, da nämlich "jede menschliche Individualität", jede "Individualität der Nationen, und ... der Geschichte diese Idee enthält. "Das Ziel der Geschichte (des Geschichtsschreibers wie des Geschichte fortsetzenden Politikers, J.K.) kann nur die Verwirklichung der durch die Menschheit darzustellenden Idee seyn" - ohne dabei "der Wirklichkeit eigenmächtig geschaffene Ideen anzubilden" (Über die Aufgabe des Geschichtsschreibers S.603ff. Im Folgenden : AdG).

Wenn Humboldt die vergangenheits- wie zukunftsgerichtete Dimension der Geschichte darlegt, warnt er mit einer solchen Historisierung vor einer Ideologisierung von Geschichte und Gegenwart. Die geschichtliche Erfahrung öffnet den Blick auf die Idee, und das nach Humboldts und der Neuhumanisten Auffassung am ehesten am Beispiel des antiken Lebens, insofern in der Antike, unter Anerkennung historisch günstiger Bedingungen, das Menschheitsideal am ehesten erkenntlich schien³⁵.

Diese historische Erkenntnismöglichkeit verbindet sich in den klassischen alten Sprachen mit den sprachtheoretischen Erkenntnissen. Sprachen als Ansichten von der Welt, als Erkenntnismittel, als "Complement des Denkens" haben "in dem Grade einen höheren Werth ..., in welchem sie zugleich den Eindruck der Welt treu, vollständig und lebendig ... erhalten". Darin daß "der in der Welt sich offenbarende Geist (die Menschheitsidee, J.K.) durch keine gegebene Menge von Ansichten erschöpfend erkannt werden kann, sondern jede neue (Sprache, J.K.) immer etwas Neues entdeckt", liegt die bildende Weiterentwicklung von Sprache³⁶.

Die Mathematik, so Bernhardis und die von Humboldt geteilte Begründung, ist " 'diejenige Wissenschaft,

welche der Menschheit überhaupt, keinem besonderen Staate angehört, und erfüllt ihren Zweck, indem sie den Verstand ohne alle weitere Rücksicht kräftigt und ausbildet ... ihr systematischer Geist, ihre Steigerung durch das Einzelne hindurch, ihre Evidenz, ihre Einheit zwischen Theorie und Praxis, oder subjektiv gewandt, ihre Aufregung des Verstandes, ihre Stärkung des Urtheils, ihre Belebung der Vernunft, und ihre Verknüpfung der erkennenden Thätigkeit mit der praktischen³⁷ " machen ihren bildenden Wert aus³⁷. Dabei sollten diese Gegenstände, dies die Konsequenz aus dem anti-utilitären Grundprinzip der reinen Menschenbildung, keinesfalls anwendungsbezogen oder mechanisch verstanden werden³⁸.

Als Ergebnis solcher Erfahrung gelangt Humboldt zu einer systematischen Beschreibung einiger Merkmale einer so gebildet verstandenen Individualität. "Indem also der Mensch, dem letzten Ziel seines moralischen Lebens nachforschend, diejenigen Individuen (Menschen, Nationen, Geschichte, J.K.) vergleicht, welche ihm den besten und höchsten Begriff vollendeter Menschheit gewähren, findet er in ihnen allen etwas, das, da es in seinen Wirkungen gleich ist, auch in seiner Beschaffenheit Gleichheit und Übereinstimmung ankündigt". Er findet etwas, "das, auf keine bedingte (mechanische) Weise entstanden, auch zu keinem bedingten (materialen) Ziel führt, das überall, wo es sich zeigt, zugleich den Begriff der Menschheit erweitert und den des Individuums bestimmt, und indem es die Vervollkommenung dessen, wor es besitzt, über alle Schranken hinaus zu erweitern fähig ist, zugleich auf andre bildend und fruchtbar einwirkt, und was hinwiederum, wo diese Eigenschaften vorhanden sind, sie immer und unausbleiblich begleitet; so ist er sicher, was er suchte, gefunden, und damit sein Geschäft vollendet zu haben "

(GdP 9.513f).

Dieses Bildungsverständnis Humboldts wird unter schultheoretischer Perspektive relevant (vgl. hiermit Herbart, unter 4. der Arbeit) :

1. es wehrt sich gegen utilitäre Ausrichtung von Schule und propagiert stattdessen eine menschheitliche Bildung.
2. es wird damit ein allgemeines Bildungsprinzip für alle Individuen behauptet; das inhaltlich offen gebliebene und nicht zu differenzierende Ideal führt zur Anerkennung seiner Relevanz für alle Menschen, zur Gültigkeit der Bildungstheorie für elementare und höhere Bildung³⁹.
3. es wehrt sich gegen jegliches funktionales Verständnis der Erziehung zu einem nicht-humanen Zweck und verlangt stattdessen die Unterordnung der Organisation der Erziehung unter ein humanes Prinzip.

Positiv leitet sich hieraus ein Verständnis der Schule, d.h. des Gymnasiums und dessen organisatorischen Konzeptes ab, das bis heute weitgehend unbeachtet geblieben ist (Kap. 5.).

Zwei folgenreiche Grundzüge deuten sich allerdings schon an :

1. Humboldt versteht, ähnlich wie Herbart, die gesellschaftliche Notwendigkeit von Erziehung als eine vorwiegend moralische. 'Menschheit' und 'Moral' als ganzer Zweck der Erziehung dominieren, bei aller beanspruchten Handlungsrelevanz, die Vermittlung rein technischen Wissens und Könnens, was allerdings bei dem wirtschaftlich-technischen Stand Preußens um die Jahrhundertwende noch erträglich war (vgl. Kap. 2.2.).
2. Die als unaufhebbar deklarierte Verknüpfung der Bildungstheorie mit den historischen, sprachli-

chen und mathematischen Inhalten formuliert ein sehr hohes Anspruchsniveau.

4.2.2. Pädagogische Kritik und pädagogische Absicht der Staatserziehung

In dem für die Erziehung allzeit bedeutsamen Verhältnis zu Staat und wirtschaftlichem Utilitarismus wandelten sich, wie das neue Verhältnis Staat - Individuum (Kap. 2.2.1.), Herbart (Kap. 3.3.) und die Elementarschulen (Kap. 4.1.) zeigten, die Begründungen. War im 18. Jahrhundert die Erziehung, sei es als staatlich angeordnete, sei es als ständisch getragene, Ausfluß wirtschaftlicher, militärisch-disziplinarischer, ideologischer Interessen, so war sie nach 1807 dem Staat eine problematisch gewordene Erziehung im Sinne einer anzustrebenden, gutartigen Vermittlung individueller und allgemeiner Interessen. Die gegen Hegel vorgebrachte Kritik an dessen Versuch, beide 'Kreise' zu vereinen, fand ihre Bestätigung am Elementarschulwesen, das in erster Linie die Unvernunft des Staates und die gesellschaftliche Untauglichkeit der Schule und damit auch beider pädagogische Fragwürdigkeit bestätigte. Dieses Scheitern des Elementarschulkonzepts erweist sich allerdings viel weniger erstaunlich als überhaupt der Optimismus ehemals staatskritischer Positionen, mit Hilfe eben des Staates pädagogisch legitime Schulen, d.h. hier : Gymnasien, einzurichten; solcher Optimismus wird vielleicht einsichtig, betrachtet man unter Einbeziehung der zugrundeliegenden Theorie der Bildung etwas ausführlicher deren pädagogische Kritik an der staatlichen Erziehung sowie die daraus gezogenen theoretischen und praktischen Konsequenzen.

Eine pädagogische Auseinandersetzung um die Berechtigung einer staatlichen Erziehung beginnt, schon lange vor Herbart und Hegel, in den 1780er Jahren. Jeismann⁴⁰ referiert die Auseinandersetzung im 'Allgemeinen Revisionswerk' und im 'Braunschweigischen Journal', die in ihrer z.T. anonym vorgebrachten Kritik schon die wesentliche schultheoretische Problematik offenlegten, ob nämlich "die Erziehung auf die Anpassung des künftigen Bürgers an die bestehenden Verhältnisse im Staat und in der Gesellschaft abzielen dürfe"⁴¹. Nach den massiv autoritären Eingriffen Wöllners war die Entscheidung in der Theorie ziemlich leicht. Eine Absage an das Recht des Staates auf positive Einflüsse auf die Erziehung ergab sich aus solchen Mißbräuchen der Staatsmacht.

Nur : wie sollte in der Praxis dann der pädagogische Anspruch auf möglichst weitgehende, hohe und gleiche Bildung jedes Einzelnen realisierbar sein? Einzig der Staat besaß die für Bildungseinrichtungen erforderliche " 'Vereinigung von Einsicht, Macht und Geld' "⁴². Daher blieb solche Kritik am Ende des 16. Jahrhunderts praktisch folgenlos⁴³. Allerdings deutet eine andere mögliche Antwort schon auf die Versuche der preußischen Reformer hin : Staat und Erziehung mußten gleiche Ziele verfolgen. Herbart hatte diese Prämisse unter Verweis auf die Langwierigkeit der pädagogischen und die Kurzfristigkeit der politischen Aufgabe als unmöglich hingestellt, Hegel sie gar nicht erst als Problem formuliert⁴⁴. Die Frage nach dem Verhältnis von Politik/Staat - Pädagogik ist aber, so die geschichtliche Erfahrung, keinesfalls prinzipiell zu beantworten, sondern bedarf von der Position des Pädagogen aus der dauernden Prüfung, ob der je gegenwärtige Staat pädagogische

Zielsetzungen zu übernehmen bereit ist. Pädagogische Möglichkeiten ergeben sich erst, als im Gesamt der Preußischen Reformen die Übereinstimmung von Politik und Pädagogik vorhanden war.

Solche Gemeinsamkeit der aufgezeigten Reformen mit den anthropologischen und Bildungsvorstellungen liegt in der Überzeugung der Freiheit und Selbständigkeit aller Mitglieder der Gesellschaft. Größtmögliche Bildung der individuellen Fähigkeiten und freie Entfaltung der persönlichen Aktivitäten in jeder beruflichen Stellung gehen auf die gleiche liberal-demokratische und ethische Grundeinstellung der Achtung des Individuums zurück. Das Verhältnis des Staates zur Pädagogik ist nun ein qualitativ anderes, da eine geänderte Staatsvorstellung die Gegensätzlichkeit, wann nicht aufhebt, so doch mildert. Humboldt, Süvern, Schleiermacher, Herbart versuchten so, aufgrund eines liberaleren Staatsverständnisses ein geändertes Schulverständnis zu entwickeln⁴⁵.

Die Relativierung der Staatskritik ging also auf die Notwendigkeit einer staatlichen Anordnung von Erziehung zurück. Erziehung mußte gegen die Bedürfnisse der zu Erziehenden, gegen die Interessen der erziehenden Eltern, der Abnehmer und Träger durchgesetzt werden⁴⁶. Dem Staat fiel, wie Campe schon erkannt hatte, als einzig in Frage kommender Macht die Pflicht zu, für eine öffentliche Erziehung zu sorgen, zumal wenn solche Erziehung als unter einem einzigen Prinzip von Bildung stehend verstanden wurde: dieses Prinzip schloß bildungstheoretisch wie gesellschaftspolitisch eine Übergabe der Erziehung an je interessierte, d.h. dann wieder ständische Gruppen aus.

Gleichzeitig aber mußte der direkte Einfluß des Staates auf die Erziehung äußerst gering gehalten werden

(vgl. dagegen Hegel und den späten Fichte, Reden). Herbart gestand ihm nur zu, "die Hindernisse zu entfernen, Gelegenheiten vorzurüsten und Aufmunterungen zu ertheilen" (AP S.449). Humboldt konkretisiert dies ebenso wie Schleiermacher am Beispiel der Universitäten, was, wie die praktischen Ansätze zeigen, auf das Gymnasium Übertragbar ist: der Staat "muss sich ... bewusst bleiben, dass er nicht ... dies bewirkt noch bewirken kann, ja, dass er vielmehr immer hinderlich ist, sobald er sich hineinmischt ... : dass, da er nun einmal ... äussere Formen und Mittel für jedes ... Wirken geben muss, er die Pflicht hat, diese auch für die Bearbeitung der Wissenschaft herbeizuschaffen; dass etwa nicht bloss die Art, wie er diese Formen und Mittel beschafft, dem Wesen der Sache schädlich werden kann, sondern der Umstand selbst, dass er überhaupt solche äussere Formen und Mittel für etwas ganz Fremdes giebt, immer nothwendig nachtheilig einwirkt und das Geistige und Hohe in die materielle und niedere Wirklichkeit herabzieht". Daraus folgt, daß "der Staat, wenn er die Sache ... betrachtet, immer bescheidener eingreifen wird ..., da kein Wirken im Staat bloss mechanisch ist" (Humboldt IV, S.257)⁴⁷. Humboldt sieht hier negative Zusammenhänge zwischen jeglicher staatlicher Einwirkung und daraus resultierenden Einschränkungen und Normierungen des Individuums, die dem bildungstheoretischen Anspruch der eigenständigen Selbstbildung entgegenstehen.

Herbart, Humboldt, Schleiermacher, Jechmann, Süvern ziehen daraus entscheidende Konsequenzen. Süvern lehnt es ab, "eine allgemeine Schulordnung für den Preussischen Staat zu erlassen", sofern diese "ins Einzelste des Gegenstandes", des Schulwesens, dringe⁴⁸; es sollte vielmehr "eine allgemeine

Schulordnung das gemeinsame L e b e n s p r i n z i p (so unverkürzt wird Bildungsprinzip verstanden, J.K.) in diesem Zweige der Verwaltung durch das Ganze hin verbreiten, seiner Ausbildung Charakter und Richtung geben, die Provinzial-Schul-Ordnungen sollten den Grundriß dieser Ausbildung nach den verschiedenen Provinzial-Verhältnissen modifiziert darstellen, und sie nach den speziellen Bedingungen der Ortschaften und Gemeinden zu leiten, würde das Geschäft der der Ausführung näher und am nächsten stehenden Behörden sein"⁴⁹.

Herbert und Schleiermacher weisen über die staatlich-institutionellen Verfestigungen hinaus, wenn sie die schulische Erziehungskompetenz den Kommunen übergeben wollen. Sie gehen davon aus, so wie auch Humboldt, daß die Erziehung letztlich nicht Sache des Staates, sondern der Nation sei. "Als eine öffentliche Erziehung wird sie unter ... die Leitung des Volkes selbst gestellt ..."⁵⁰.

Dieser Gedanke der öffentlichen Erziehung als Aufgabe der Nation resultiert seinerseits aus der Humboldt'schen Bildungstheorie; er wird unter diesem pädagogischen Ansatz ausführlich von Reinhold Bernhard Jachmann entwickelt, noch ohne nationalistische Tendenzen⁵¹. Jachmann versteht die Nation, die bei ihm ausdrücklich von Staat und bürgerlicher Gesellschaft abgesondert wird, als "Naturverein von Menschen, dessen Zweck der reine Zweck der Menschheit ist. Nicht als einzelnes Wesen, sondern ... als Mitglied einer Nation, kann der Mensch erst zum Menschen werden". In dem Begriff der Nation wird die einseitige Betonung der Individualität, die bei der obigen Darstellung der Bildungstheorie Humboldts aufgetreten war, korrigiert. "Durch die Nationalität wollte die Natur das Individuum zur Humanität empor-

heben"⁵². Heyboern stellt den Zusammenhang eindeutig klar. "Nation und Individualität haben sich an dieser einen Menschheit zu orientieren, Humanität, Nationalität und Individualität offenbaren ein Rangverhältnis, in dem die Bildung zur Humanität jeder anderen Bildung vorangeht"⁵³. Solch radikaler Anspruch enthält revolutionisierende Konsequenzen für das gesellschaftliche Gefüge, für den Staat, für die Schule.

Der Staat selber muß sich schließlich von einer humanen Bildung in Frage stellen lassen. Erziehung und Schule werden Jachmann zum " 'Regulativ der Staatsverfassung' " ⁵⁴; Humboldt: "Der so gebildete Mensch müßte dann in den Staat treten, und die Verfassung des Staates sich an ihm prüfen"⁵⁵. Damit würde dem Primat der Bildung Rechnung getragen und zugleich mit Erziehung und Wissenschaft gegenüber dem Vorgegebenen und nicht immer schon Vernünftigen ein kritisches Potential installiert. Noch aber stand eine solche Gegenposition zum Staat nicht zur Debatte. Außer bei Herbart war dies eine zukünftige Perspektive, die allerdings so weit zu berücksichtigen war, als nicht durch vorzeitige Verfestigungen eine solche Befreiung der Erziehung aus der Hand des Staates verunmöglicht werden durfte (Kap. 5.).

4.2.3. Gesellschaftliche Bedingungen und Ziele des Gymnasiums

Innerhalb der Arbeit ist mehrmals der Berufsbegriff angesprochen worden. Der Zusammenhang von Bildung und Qualifikation zum Beruf war danach um 1800 zwar erkannt, aber gesellschaftlich noch wenig relevant. Die Entwicklung des Berufs-Begriffs ist vor allem für den wirtschaftlichen Sektor dargestellt worden ;

als 'weltliche Berufung' zu unternehmerischer, aktiver Gestaltung der Welt; und in seiner emanzipatorischen Funktion als auf den wirtschaftenden Teil des Bürgertums beschränkt erkannt worden. Adel, Kleinbürger, Handwerk und Bauern waren ausgeklammert.

Bei dem geringen Anteil dieses bürgerlichen Unternehmertums an der Gesamtwirtschaft sowie dem völlig fehlenden Einfluß an politischer Macht stellt sich die Frage nach den Initiatoren der bürgerlich-liberalen Reformpolitik. Dabei ergeben sich zwei Aspekte, die zugleich auf die Trägerschaft des neuen Bildungsbegriffs hinweisen. Die Durchführung der liberalen Reformen verweist auf eine entsprechend gesonnene bürgerliche Verwaltung, die ihrerseits - da sie, wie wir sahen, nicht mehr allein vom Adel getragen werden konnte - durch einen Qualifikationsmechanismus die geburteständische und damit gesellschaftsstabilisierende Privilegierung des Adels durchbrochen hatte. Für Juristen und Wirtschaftler in der Verwaltung waren schon im 18. Jahrhundert Qualifikationen eingeführt worden⁵⁶. Die Teilhabe an politischer Macht - formal gestützt auf die Qualifikation, inhaltlich nun gestützt auf aufklärerisch-liberale Gedanken über Staat und Wirtschaft, über die Machbarkeit der Geschichte und das Vertrauen auf Erziehbarkeit und Erziehung - und die historische Notwendigkeit, aber auch Freiheit zu politischem Handeln nach den preußischen Niederlagen 1805/6 sind die beiden Voraussetzungen für die Reformen, auch im schulischen Bereich. Die Bildungstheorie bekommt mit ihrer historisch-gesellschaftlichen Einbettung neue Dimensionen.

In erster Linie können die Mitglieder dieser Verwaltung als 'Bildungsbürgertum' bezeichnet werden.

Schon die absolutistische Organisation des Staates hatte beamtete Juristen und Nationalökonomien verlangt; die zunehmende Ausbreitung des adelig-separaten Machteinflusses ernannte im Allgemeinen Landrecht die Schule zur Staatsanstalt; der Bedarf an Militärärzten, Verstaatlichung der Sanitätspolizei und Krankenkassengesetzgebung sicherten als vierter Gruppe den Medizinern einen Aufstieg, was Bedarf und Leistung, Status und Privilegien angeht⁵⁷. Diese vier Gruppen stellen zu Beginn des 19. Jahrhunderts das erweiterte Bildungsbürgertum dar.

Allen gemeinsam war ihr sozialer Aufstieg, ihre akademische Ausbildung, ihre Berufsqualifikation in Form von staatlichen Abschlüssen, ihr aufklärerisch-revolutionäres Fachwissen (liberal-ökonomische Schulung nach Adam Smith; römisches Recht; frühneuhumanistische Bildung; Naturwissenschaften). Mit ihrem Beruf, vor allem in ihren relevanten Funktionen, vollzogen sie soziologisch gesehen einen entscheidenden Aufstieg aus der Masse der Untertanen in die Elite der Herrschenden; machtpolitisch heißt das : ein Angriff auf die Position des Adels, gegen traditionelle Machtverteilung :

- mit dem Privileg der Nichtabsatzbarkeit waren die Beamten gegen willkürliche und monarchische Übergriffe abgesichert⁵⁸;
- als Folge der 'emanzipierenden Kraft des Sachverständes'⁵⁹ erlangten auch die Beamten in niederen Funktionen erhöhten Einfluß; dieser sollte dann unter Hegels und Altensteins Wirkung noch gestärkt werden : Der Beamtenapparat - 'die besten Kräfte des nationalen Lebens' - verselbständigt sich, über seine Emanzipation gegenüber dem Adel hinaus allerdings auch vom Volk⁶⁰.

In dieser emanzipatorischen Bewegung können sich kri-

tischer und humaner Charakter der Bildungstheorie und aufsteigendes Bürgertum verbinden - 'gebildetes' wie 'unternehmerisches'; und zwar durch die Betonung der individuellen Rechte - anthropologisch auf Selbstverwirklichung, gesellschaftlich auf Demokratie; gegen religiöse Dogmatik, für Gewissensfreiheit. Und durch den Freiheitsanspruch - in geistigem und militärisch-politischem Bereich gegen französische Vorherrechaft, gegen Ständehierarchie und weltliche Herrschaft der Kirche; für eine einheitliche Nation und Nationalerziehung, für einen umfassenden Wirtschaftsraum, für Leistungsprinzip vor Honoratiorenprinzip.

Im Gymnasium als der institutionalisierten Form der freiheitlichen Bildungsidee und als Ausbildungsstätte zum staatlichen Dienst zugleich findet diese Verbindung ihren Ausdruck.

Wenn sich die Gedanken der politischen und pädagogischen Reformen im Begriff der Nation treffen, stimmten in der darin implizierten Selbstverwirklichung der Einzelnen und des Ganzen politisch-demokratisches und pädagogisch-menschheitliches Ideal überein. Dieser Begriff verwischte dabei alle Differenzen von nationalistisch, freiheitlich-national, national-staatlich, völkisch, militaristisch und andere.

Bei allen Unterschieden konnte so die Nation Ziel der Erziehung und insbesondere des Gymnasiums sein. Sie galt als Zwischenstation auf dem Weg zur demokratischen und humanen Gesellschaft; der Staat, so nur läßt sich für Humboldt die Übernahme einer staatlichen Position legitimieren, hat sich zu verstehen als vorübergehender Organisator schulischer Erziehung, durch die inhaltlich humanistische und nationale Gesinnung initiiert werden soll und durch die per-

sonell entsprechend Gebildete hervorgebracht werden sollen, die ihrerseits als Vertreter der Nation deren Selbsterziehung befördern und den Staat als Träger der Erziehung überflüssig machen. Dem Gymnasium fällt wegen der anspruchsvollen inhaltlichen Konkretisierung des Bildungsbegriffs die Erfüllung des bildungs- und staats-theoretischen Auftrages zur nationalen Erziehung zu.

Akzeptiert man zunächst einmal die neuhumanistisch bestimmten Curricula des Gymnasiums als Konsequenz aus der Bildungstheorie⁶¹ - und das tat sogar der Schulkritiker Herbert -, läßt sich die pädagogische Theorie des Gymnasiums schlüssig weiter betrachten. Das Gymnasium ermöglicht dem Schüler mithilfe als besonders geeignet erkannten Materials und entsprechender organisatorischer und methodischer Maßnahmen Selbständigkeit, Mündigkeit, Verantwortung für sich und für die ganze Nation. Was nämlich Humboldt für den höheren Staatsbeamten als Ideal propagiert, ist nichts anderes als das bildungstheoretisch begründete, pädagogische und politische Erziehungsziel des Gymnasiums. "Nichts ist so wichtig bei einem höheren Staatsbeamten, als welchen Begriff er ... von der Menschheit hat, worin er ihre Würde und ihr Ideal im Ganzen setzt, ... welche Ausdehnung er dem Begriff der Bildung giebt, was er darin für nothwendig, was nur gewissermaßen für Luxus hält; wie er sich die Menschheit in concreto vorstellt, welchen Grad der Achtung oder Nichtachtung er für die niederen Volksklassen hegt, wie er bürgerlich gesinnt ist, den Menschen mit Gleichgültigkeit in der Staatform untergehen, oder im Gegentheil diese sich in der Freiheit der Individuen auflösen sieht, ... wie es endlich mit seinem Glauben an, und seiner Lust zur Umbildung seiner Nation steht, ob er den Feuertreifer

des Reformators, oder nur den starken Willen treuer Pflichterfüllung nach strengen Grundsätzen, ... hat, ob es ihm mehr auf den Gedanken, oder mehr auf die Wirklichkeit ankommt, oder ob er, was die Ansicht des grossen Staatsmannes ist, von der Ueberzeugung durchdrungen wird, dass das Ziel nur dann erreicht ist, wenn der erstere der Stempel der letztern geworden ist" (Humboldt IV, S.83f).

Diese Ansprüche gelten in ihren ethischen Kategorien in gleicher Weise für Staatsbeamte (Staat im Sinn Humboldts!) wie für Wissenschaftler, Gymnasiallehrer - aber auch für jedes Mitglied der Nation. Stellt man Bildungs- und Schultheorie voran, ist diese Charakteristik die des Gebildeten und seines 'Lebensprinzips', das Humboldt als Ziel jeglicher Bildung ansieht; dies ist morelische Bildung, die zu sittlichem Verhalten, z.B. sittlicher Berufswahl führen und einer speziellen Bildung vorausgehen soll, die mechanischer Berufsausübung vorbeugen soll, und um derentwillen "die Organisation der Schulen ... sich ... um keine Kaste, kein einzelnes Gewerbe, allein auch nicht um die gelehrte (kümmert)"⁶²

Nach dieser Beschreibung scheint die Theorie des Gymnasiums der bildungstheoretischen Grundlage mit deren pädagogisch und politisch emanzipatorischen Implikationen zu Beruf und Nation Rechnung getragen zu haben. In wieweit die Realisierung solchen Anspruchs tatsächlich gelingen konnte, hing jedoch von der Umsetzung in die Praxis ab :

- a) (wie) konnte der letztlich angestrebte Übergang von der staatlich gelenkten zur national getragenen Schule schon in der Staatsschule institutionalisiert und organisatorisch vorbereitet werden? Oder welche Maßnahmen konnten konkret zur s c h u l organisatorischen Vervielfältigung

solcher p ä d a g o g i s c h e n Bildungs-
theorie getroffen werden? (Kap. 5.)

- b) wie entwickelte sich - als prinzipieller Voraus-
setzung - das Verhältnis von Pädagogik und Po-
litik?

5. DIE INSTITUTIONALISIERUNG DER REORGANISATION

Ziel und Aufgabe der Reformen nach den Niederlagen gegen Napoleon war der Aufbau eines von einem einheitlichen Bildungsprinzip geleiteten Erziehungssystem, das

1. einzig und allein mit dem politischen Willen des Staates möglich und nur als staatliches Schulsystem denkbar war;
2. aber, dies war pädagogisch z.B. bei Herbert und gesellschaftspolitisch z.B. bei Jachmann, Humboldt u.e. anerkennt, den sehr unterschiedlichen und jeweiligen individuellen, aber auch den regionalen und lokalen Voraussetzungen und zugleich den zukünftigen Vermögen der Einzelnen förderlich sein müßte;
3. durch die Hervorbringung solcher Individualitäten die Nation geistig und moralisch befähigen sollte, die Erziehung in die eigene Hand zu nehmen.

Die Spannungsverhältnisse, die sich aus diesem Konzept ergeben, sind offensichtlich :

- da ist der Staat, der seine eigene Infragestellung institutionalisieren soll - Hegel 'löste' diesen Widerspruch mit der prinzipiell vorgängigen Vernunft des Staates;
- da steht ein einziges Bildungsprinzip für eine Unzahl von Individuen - Herbert behauptete eine 'Einheit im Mannigfaltigen';
- da wird zur Zeit schärfster ständischer-provinzieller Gegensätze schon die Nation heraufbeschworen - der Glaube an das eine Bildungsprinzip machte es möglich;
- da wird in Preußen, das wirtschaftlich zerstört und mit einer Unsumme von Reparationszahlungen an

Frankreich belastet ist, einer moralischen und alle Schichten erfassenden Bildung das Wort geredet, anstatt den ökonomischen Wiederaufbau voran zu treiben - wozu sollte in solch einer Situation ein "Tischler", ein "Handwerker, Kaufmann, Soldat und Geschäftsmann", so Humboldt, Latein, Griechisch, 'moralische Bildung' gebrauchen?

- da geschieht der zentral zu steuernde Aufbau eines Schulsystems, das von Anfang an zugleich dezentralisiert werden soll - diese Institutionalisierungsproblematik ist Thema dieses Kapitels.

Hier deuten sich politische Widerstände, gesellschaftliche Erfordernisse, idealistische Unterstellungen an, aber auch pädagogische Utopien, die wegen ihrer die Wirklichkeit transzendierenden Zielsetzungen revolutionäre Bedeutung erlangten. Von solch emanzipatorischem Denken und solchen Umständen aus war der Sprung von der Bildungstheorie in die Schultheorie und Schulwirklichkeit legitim.

Es galt 'nur', Sorge dafür zu tragen, daß die **S c h u l e** nicht die Demontage der **B i l d u n g** einleitete.

In zwei von der bildungstheoretischen Prämisse geprägten Fragestellungen lassen sich die pädagogisch prekären Probleme von dem historischen Kontext wie gleichermaßen von dem systematischen Ansatz heutiger Schulkritik aus miteinander verbinden :

1. wie ließ sich eine indoktrinäre Wirkung der Institutionalisierung der Schule überhaupt und der Trägerschaft der Schule durch den Staat insbesondere verhindern? Die damaligen Diskussionen um diese Frage kreisten um den formalen Status der Schulverwaltung, um deren letztendliche Zielsetzung, um die wissenschaftliche Begleitung

durch die 'Wissenschaftliche Deputation', um die finanziellen Träger der Gymnasien, um die kommunale und innerschul^{ische} Mitverwaltung, um die wissenschaftliche Ausbildung der Lehrer und deren Prüfung (Kap. 5.1.).

2. wie konnte die Bildungstheorie in Inhaltlichkeit und Organisation des Gymnasiums ihren Ausdruck finden? Dafür waren wesentlich die konkrete Füllung des Curriculums, dessen Verbindlichkeit, das Klassensystem, die Leistungsbewertung und die Abgangsprüfung (Kap. 5.2.).

Beides soll erst einmal unter weitgehender Zurückstellung eigener Stellungnahme entwickelt werden, um der Geschlossenheit des Konzeptes Genüge zu tun.

5.1. DIE AUSSERSCHULISCHEN MASSNAHMEN

Um die damals schon vorhandene Einsicht in die detaillierten Folgen einer Institutionalisierung der Schule in staatlicher Führung von Beginn an klar herauszustellen, sei die ironische Parvertierung von Evers wiedergegeben. Dabei wird die Zusammengehörigkeit von Zielsetzung, äußeren Verwaltungseinrichtungen und inneren Schulstrukturen schon erkannt, die hier aus systematischen Gründen erst einmal getrennt wird.

Um Humanität zu verhindern, 'Bestialität' zu erreichen, solle der monarchische Staat - nicht der republikanische! - eine "oberste Schulbehörde" ernennen. "Es sey ihre Hauptsorge, dass sie, um dem ganzen Schulunterricht einerlei Glätte und Oberfläche zu geben, die freie Bewegung der Lehrer durch gesetzliche Lehrmethoden und Schulpläne einengen und durch untergeordnete Inspektoren emsig aufspüren" könne¹. Die "verschiedenen Bildungsingredienzen mische man

wohl durcheinander, und gebe sie dem Schüler in gemessenen Portionen Stundenweis einzunehmen"².

Wie aber konnte ein p ä d a g o g i s c h e s Organisationskonzept aussehen?

3.1.1. Die Verwaltung der Bildung

In wieweit die Institutionalisierung eines Erziehungssystems einen ausgeprägten staatlich-bürokratischen Charakter bekam, hing verwaltungsmäßig u.a. davon ab, welche Stellung die höchste Bildungsin- stanz einnahm. Daß sich dabei der Vorschlag Steins nicht durchsetzte, im Rahmen der Reform der ober- sten Verwaltung - weg von den Provinzialministerien hin zu Fachministerien - dem Unterrichtswesen einen eigenen Minister zuzuerkennen und statt dessen die Sektion für Cultus, öffentlichen Unterricht und Me- dizinalwesen dem Ministerium des Innern zuzuordnen, bedeutete einen Rückschlag; aber es blieb immer noch eine enorme Aufwertung des Bildungsbereichs. Dies gilt hinsichtlich der erstmaligen zentralen Führung des Schulwesens; dies gilt zumal deshalb, weil dieser Verlust der Stein'schen Position kompensiert werden sollte durch die Einrichtung des Staats- rates als oberster Regierungsinstanz, in der neben den insgesamt fünf Fachministern, Mitgliedern des Königlichen Hauses und dem König selber, die Gehei- men Staatsräte als die Vorsteher der Sektionen gleich- und stimmberechtigt fungieren sollten.

Daß dieser Rang faktisch nie erreicht wurde, wird schulgeschichtlich bedeutsam, bleibt jedoch für die Betrachtung des Organisationskonzepts selber zunächst unerheblich. Die Einrichtung des Staatsrates hätte der Sektion, und das ist unter der Perspektive der Demokratisierung von Staat, Verwaltung und Gesell-

schaft entscheidend, sowohl Einfluß auf die Bestimmung der Leitlinien der gesamten Politik als auch administrative Befugnisse, Selbständigkeit und Verantwortlichkeit gewährt³.

Die so abgesicherte und kompetente Sektion hätte zunächst einmal einen Freiraum erlangt, welcher der Bildung "die Reinheit der Grundsätze, welche die höchste, und am meisten von allen kleinlichen politischen und oeconomischen oder sonst beschränkten Rücksichten entfernte Angelegenheit des Staates nothwendig leiten müssen", verschafft hätte (Humboldt 13, S.295). Einschränkungen sollten keinesfalls aus autoritärer und staatlicher Befehlsmacht, sondern, dies allerdings ganz bewußt, aus der geistigen Auseinandersetzung hervorgehen. Dieser Grundsatz hat Gültigkeit nicht nur für das Verhältnis der Sektion zum Staaterat, sondern auch auf der Ebene der Amtsführung innerhalb der Sektion⁴.

Aus dem gleichen Grundsatz geht die Einrichtung der 'Wissenschaftlichen Deputation bei der Sektion' hervor; deren ihr von Humboldt zugedachten Funktionen stellten neben dem relativ autonomen Status der Sektion ein zweites entscheidendes Moment dar, den staatlichen Einfluß auf die schulische Bildung so gering wie möglich zu halten. Hauptzweck dieser außerstaatlichen Institution, dem sich deren andere Zwecke unterordnen lassen, ist die wissenschaftliche Begleitung der Schulreform; die Deputation dient der Prüfung, ob die einzelnen schulorganisatorischen Maßnahmen dem Anspruch der Bildungstheorie entsprechen⁵.

Die wissenschaftliche Deputation "hält die allgemeinen wissenschaftlichen Grundsätze, aus welchen die einzelnen Verwaltungs-Maximen herfließen, und nach denen sie beurtheilt werden müssen, unverrückt gegen-

wärtig" und soll so eine Kontrolle der Sektion und deren Orientierung auf die verpflichtenden Bildungsprinzipien gewährleisten. Wesentlich in diesem Zusammenhang sind weniger die besonderen Aufgaben⁶ als vielmehr die in der Einrichtung einer solchen Kontrolle zum Ausdruck kommenden Einsichten und Absichten. Das Prinzip der Bildung, die sich als fortschreitende Verwirklichung der Menschheitsidee im historisch sich wandelnden Individuum versteht, sperrt sich jeglicher "Routine und Geschäftsgewohnheit" und ideologischer Verfestigung, wie sie sich im Verwaltungsstaat und eben auch in der Bildungs-Verwaltung leicht vollziehen konnten.

Die wissenschaftliche Deputation - Wissenschaft verstanden als überparteiliche Vernunft oder als Bildungstheorie - ist dabei mehr als Korrektiv der staatlichen Sektion : Sie soll nicht nur "einerseits die Verwissenschaftlichung der Verwaltung, andererseits das Praktischwerden der Wissenschaft verfolgen"⁷, sondern als nichtstaatliche Institution permanenter Kritik ist sie auch unter der zukunftsgerichteten Perspektive der Bildung der Nation anzusehen. Hinter dem Konzept der wissenschaftlichen Deputation stand die Absicht, "das Unterrichtswesen eben nicht als Angelegenheit einer neuen, wenn auch fachkundigen Bürokratie zu verwalten, sondern mit Hilfe dieser Verwaltung bereits die Institutionen vorzubereiten und zu entwickeln, welche nach einer Übergangszeit mit dem Staat verbundene Organe der Nation zur Verwaltung des Schulwesens werden konnten"⁸. Hierin spiegelt sich das Bildungskonzept der Nationalerziehung wider. Humboldt fordert von Beginn an, die Tätigkeit der staatlichen Sektion mit der der wissenschaftlichen Deputation so wie der der "verschiedenen Corporationen der Nation" (Provinzen,

Städte, Bürger) abzustimmen und so die Übergabe der Schule aus der Hand des nur historisch für den Aufbau von Schule und Erziehung erforderlichen Staates in selbständige Trägerschaft vorzubereiten. "Diesen Punkt, die Nation bei dem eigentlich ihr anvertrauten Geschäft mit thätig zu machen, sieht die Section übrigens für den wichtigsten und wesentlichsten an ... so lässt sich mit Wahrheit behaupten, dass der Zeitpunkt, wo die Section ihren Zweck erreicht hätte, der wäre, in dem sie ihr Geschäft gänzlich in die Hände der Nation niederlegen ... könnte" (Humboldt IV, S.47).

Daß und wie mit "Hilfe des Staates ... die Institutionen und auch die Verhältnisse geschaffen werden (sollten), die es ermöglichten, die Gesellschaft auf einer neuen, höheren Ebene wieder zur Verwaltung ihrer eigenen Aufgaben fähig zu machen"⁹, sei weiter an der kommunalen Verwaltung der Schulen aufgezeigt, deren Funktionsbestimmung wegen ihrer unmittelbaren Nähe zur Schule für deren Selbstverständnis von größter Bedeutung werden konnte.

Herbart in seiner oben besprochenen Rede 'Erziehung unter öffentlicher Mitwirkung', Schleiermacher in seiner Schrift 'Über den Beruf des Staates zur Erziehung' sprachen gleichfalls die Kommunen als Schulträger an. Herbart suchte dabei eine Kombination von öffentlicher und privater Erziehung (Herbart EM, S.148ff), die insofern realistisch war, als sie der unumgänglichen Notwendigkeit einer allgemeinen und verpflichtenden Schulbildung Rechnung trug, wie sie nur der Staat aufbauen konnte. Unrealistisch aber und nicht nur unsozial, war die Finanzierung der privaten Erziehung durch die 'Vereinigung mehrerer Familien' - setzte dies doch schon erzieherische Bereitschaft voraus, die erst, wie Humboldt und

Schleiermacher in sozialpolitischer und gleichermaßen bildungstheoretischer Erkenntnis planten, durch die vom Staat in Gang gebrachte Schulbildung entwickelt werden sollte: "an der Grenze seines Berufes angekommen" soll der Staat die Erziehung an die Kommunen übergeben¹⁰. Eben darauf waren die Städte durch Beteiligung am Schulwesen, wie sie schon die Städteordnung im § 179 festlegte, vorzubereiten. Solche Dezentralisierung staatlichen Einflusses mußte ihrerseits ihre Grenzen da haben, wo lokale Patronatsrechte und entsprechende, zumeist nur partikuläre, Interessen eine Reform der Schule verhinderten. Daher war auf der einen Seite das Prinzip der Selbst- oder Mitverwaltung von "Bürger-schaft und ... Stadtohrigkeit" von Humboldt ausdrücklich anerkannt und befürwortet (Humboldt 10, S.121); andererseits sollte ein Arrangement von weniger staatlicher als vielmehr wissenschaftlich-fachlicher und lokaler Instanz in der städtischen Schuldeputation dadurch erreicht werden, daß die Hälfte der Mitglieder aus "Litteratis" bestehe; "die andere Hälfte wählten die Stadtverordneten frei und suchten bloß verständige, rechtliche und bei den Bürgern beliebte Leute" (Humboldt 10, S.117).

So sollten einerseits die bildungstheoretischen Maximen der gesamten Schulpolitik gewährleistet, sollten andererseits lokale Interessen gewahrt bleiben.

Die inhaltliche Füllung der Aufgaben der städtischen Schuldeputation, besonders ihr Verhältnis zum Rektor, und zusätzlich einige Bemerkungen Humboldts zur finanziellen Beteiligung der Städte an den Schulen bestätigen die Absicht der Reformer, die Staatschule zur Nationalschule werden zu lassen. Gemeinsam sollen von Schuldeputation und Rektor Maßregeln für

Unterricht und Disziplin beratschlagt werden, das Schulkollegium soll eine "möglichst liberale, aber auch strenge und genaue Aufsicht" führen (Humboldt 10, S.122).

Gegenüber dem Rektor - nicht nur der Gymnasien, sondern aller Schulen : hier ist die Einheit des Schulsystems gedacht! - sollte das städtische Schulkollegium mehr eine beratende Funktion einnehmen, es sollte "mehr ein inspicirendes, als selbst befehlendes seyn". Humboldt suchte schließlich über die Zusammenarbeit, nicht Kontrolle¹¹, von Schulen und Schulaufsicht, eine Art Schulgemeinde zu gründen : das Schulkollegium erreicht "dann seinen Endzweck, wenn es sich mit den Rectoren zusammen zum deliberations Collegium macht, gemeinschaftlich mit ihnen handelt, nicht vergisst, dass seine Pflicht nicht bloss ist, den Rector zu controlliren, sondern vielmehr ihn zu unterstützen, seinen Vorschlägen beim Collegium der Stadtverordneten, dem Magistrat und der Oberbehörde Eingang zu verschaffen, und seine Rechte zu vertreten. Denn dies Collegium soll ja vorzüglich dienen, die Bande zwischen Stadt und Schulen enger zu machen" (Humboldt 10, S.119). Denn : "Es ist keine wahre Theilnahme der Bürgerschaft und der Stadtobrigkeit am Schulwesen denkbar, wenn ihnen nicht, sogar ein bedeutender Einfluss auf dasselbe verstattet wird; von einer solchen Theilnahme aber kann man sich mit Recht theils für die Unterstützung desselben, theils für die Benutzung der Anstalten und die eigene häusliche Erziehung grossen Gewinn versprechen; und ist diese Theilnahme einmal hervor gebracht und gehörig gelehrt, so wirkt sie weniger unterbrochen und gleichmässiger als Staatsbehörden es thun können, die weit mehr dem Wechsel der Personen und Grundsätze und dem Einflusse politischer Er-

nignisse unterworfen sind" (Humboldt IV, S.121).

Die angestrebte finanzielle Beteiligung der Staatsbürger an Schule und Erziehung begründet Humboldt aus eben diesen Überlegungen. Die 'finanzgrundsätze der Sektion' entsprechen völlig den Autonomiebestrebungen gegenwärtiger und zukünftiger Verwaltung :

- da ist die Forderung nach von der Staatskasse unabhängiger "Geistlicher Casse" und "von den Administratoren der Communen selbst verwalteten Cassen" (Humboldt IV, S.283f);
- da will sich Humboldt bemühen, "es nach und nach (weil es auf einmal freylich unmöglich ist) dahin zu bringen, dass das gesammte Schul- und Erziehungswesen nicht mehr Ew. Königlichen Majestät Cassen zur Last fallen, sondern sich durch eigenes Vermögen und durch die Beyträge der Nation erhalte" (Humboldt IV, S.33);
- da sollen die Bürger "mehr Bürgersinn gewinnen, wenn sie Schulverbesserung als ihr Werk ansehen, mehr Interesse am Unterricht selbst nehmen, die gewiss bessere öffentliche Erziehung der Privat-Erziehung vorziehen, wenn ihre öffentlichen Schulen ihnen selbst einige, wenn gleich mässige, Kosten machen, und endlich moralischer werden, wenn sie für die Moralität ihrer Kinder mit einiger Aufopferung Sorge tragen" (Humboldt IV, S.220f).

Städtische Mitverwaltung und finanzielle Unabhängigkeit der Schulen sollten Gegenmächte zur staatlich-monopolistischen Bestimmung der Schulen darstellen, denen Söüvern, der Leiter der Unterrichtsabteilung in der Sektion, in Form von "pädagogischen Societäten" große Eigenständigkeit zuerkannte. Die herausgehobene Stellung des Rektors vermag dies am ehesten

zu verdeutlichen : "Die Stimme des Rectors (darf) nicht weniger, sondern muss mehr gelten, als die des Schul-Collegiums. Lehrbücher, Lehrmethode und lectionsplan, ferner Methode der Disciplin, insofern nicht dadurch bestimmte Vorschriften überschritten werden, hängen lediglich vom Rector ab". Humboldt betont mehrmals dessen Bedeutsamkeit, "die Schulen zu heben"; "in allem, was nicht gesetzlich bestimmt ist, bleibt er gänzlich frei und handelt nach eigener Einsicht" (Humboldt 10, S.119, 121f). Die Selbständigkeit der Schule reicht noch über das städtische Schulkollegium hinaus; die unterste Instanz im Bildungswesen, nämlich der Rektor, wird in seiner Funktion gestärkt.

Die Beantwortung der eingangs gestellten Frage, wie sich eine indoktrinäre Wirksamkeit der staatlichen Trägerschaft verhindern ließe bzw. wie ein Organisationskonzept auszusehen habe, das den pädagogischen und bildungstheoretischen Anforderungen Rechnung trägt, läßt einige Prinzipien deutlich werden :

- fortwährende Orientierung an den bildungstheoretischen Prinzipien;
- daher eine vom Staat relativ autonome Bildungsverwaltung¹²;
- deren permanente Kontrolle durch die Pädagogik bzw. die Wissenschaft;
- Beteiligung der 'Nation' in Form der Wissenschaftlichen Deputation, der Gemeinden, der Finanzierung durch die Bürger;
- Eigenverantwortlichkeit auch der unteren Instanzen.

All dies sind Versuche, politische Fremdbestimmung zu verhindern. Die einzelne Schule selbst bekommt einen eigenständigen Stellenwert zugeschrieben, der ihr, wenn auch im bestimmten Rahmen, wesentliche

Kompetenzen über Lehrplan, -bücher und -methode beläßt.

In wieweit dieses ideale Bild durch andere Maßnahmen getrübt wird, ist später zu betrachten; dann wird zu analysieren sein, wo welche Prinzipien unvereinbar wurden und die eigenen Absichten paralyisierten. In diesem Kapitel kann nur historisch geprüft werden, wie die bis dahin behauptete Antithetik von Politik und Pädagogik, von Staat und pädagogischer Schule aufgehoben werden sollte. Die institutionelle Verfestigung der Schule innerhalb des Staates und die daraus resultierende Verpflichtung auf den Staat sollten, so das aus Bildungs- und Staatstheorie gewonnene Fazit und die praktisch gewordene Leitidee, so gering wie möglich gehalten werden.

5.1.2. Die Vermittler der Bildung

Während die Überlegungen zum Organisationskonzept sich gleichermaßen auf Elementarschulen und Gymnasien bezogen, richtet sich dieser Abschnitt viel stärker auf das Gymnasium. Zwar intendierte die Bildungstheorie und weist z.B. Jeismann darauf hin, daß noch die Entwürfe zum Prüfungsedikt die Einheit von Lehrergruppen und Schularten implizierten¹³, dennoch leitete sich schon aus der Bildungstheorie eine Konzentration auf bestimmte Stoffe ab, deren Anspruchsniveau ihnen einen Platz in einer wissenschaftsorientierten Schule, dem Gymnasium, zuwies. An dieser Stelle sei schon darauf hingewiesen, daß von diesem Punkt an von der Intention der einheitlichen Bildungstheorie abgewichen wird. Diese These wird später zu untermauern sein, zuvor sei die pädagogische Absicht des Bildungs- und Schulkonzepts

verfügt.

Seine Aufgabe, der organisatorisch belassenen
Einkreise der Synodien sollte vorwiegend den Lehrern
eine besondere Bedeutung zukommen. Den Gymnasial-
Lehrern als der Personifizierung des Ideals des
Gebildeten war eine eigenständige, pädagogisch ver-
antwortliche Führung ihrer erzieherischen Aufgabe
zugewiesen. Sie sollten nicht - wie in Kapitel 1.
für heute nachgelesen - Medium gesellschaftlicher
Freistellungen sein, sondern sie sollten den ihnen or-
ganisatorisch verschafften Freiraum durch pädagogi-
sches, die Gesellschaft forderndes Selbstverständ-
nis ausfüllen. Mit der inhaltlichen Bestimmung wa-
ren die Philologen per se Träger und Vermittler
der pädagogischen Idee bzw. konnten es werden.
Den künftigen Gymnasiallehrern wurde am 12. Juli 1810
eine Prüfung 'pro facultate docendi' vorgeschrie-
ben. Deren pädagogische Intention allerdings ent-
schieden kurzweiliger war als ihre unpädagogische
und sozialpolitische Wirkung.

Die Notwendigkeit dieser Prüfung resultierte aus
der erforderlichen Anhebung des Niveaus der Gelehr-
tumschulen, was durch den Übergangstatus der Leh-
rer auf dem Weg zum Theologen sowie durch die Petro-
natsrechte der Gemeinden, die bezüglich Finanzierung
der Schulen und Auswahl der Lehrer willkürlich ver-
fahren, sehr niedrig war.

Die Lehrer zum Träger der Schulreform zu machen,
erforderte zu allererst Anforderungen an deren Qua-
lifikationen, die allerdings im Edikt überhaupt
nicht präzisiert werden. Es ist lediglich von phi-
lologischen, historischen und mathematischen Kennt-
nissen die Rede (§4), die übrigen 18 Paragraphen
regeln Einzelheiten, deren Unscheinbarkeit erst in
den Zweigeschichte (S. 114) zu sehen ist.

Präsenz entfalten.

- Die Präambel verkündet den Beschluß, "eine ähnliche allgemeine Prüfung für diejenigen, welche sich demselben (dem Unterricht, J.K.) widmen wollen, einzuführen, wie (für, J.K.) die Candidaten des Predigtamts Statt findet"¹⁴. Damit ist der Predigerausbildung eine eigene Lehrerausbildung gegenübergestellt, so wird über die Ausbildung die Trennung der Schule von der Kirche vollzogen.
- Die §§ 2 und 17 mindern die bisherigen Rechte der Schulpatrone auf Einstellung und Prüfung (pro loco), da beides nur noch geschehen darf, wenn ein Anwärter ein Zeugnis der oberen Prüfungsinstanz vorweist; hier setzt Humboldt wieder auf das Kollegialprinzip¹⁵.
- Ebenso wichtig wie die Aufteilung der Einstellungskompetenz und die Loslösung von kirchlichem Einfluß sowohl geistig als auch verwaltungsmäßig - Geistliche konnten nur noch als gewählte Vertreter der städtischen Schuldeputationen Aufsicht über die Gelehrtenschulen nehmen - war die Ermöglichung eines eigenen Standes, einer 'pädagogischen Genossenschaft'. Zwar hielt sich nicht bis zur Schlußfassung des Edikts die Absicht, auch für die Lehrer der nicht-gelehrten Schulen solche Prüfungen zu veranstalten¹⁶, aber bedeutsam bleibt die Verpflichtung der zukünftigen Gymnasiallehrer auf die Bildung der Wissenschaft mit dem Ziel 'einer gewissen Gemeinschaft' (Humboldt IV, S.248). Unter der Prämisse der Bildungstheorie als objektiver Vernunft und Wissenschaft konnte so der fachmännische Kreis der berufsmäßigen Erzieher konstituiert werden.
- Diese Bildung wurde durch eben diese Prüfung

weiterhin auf Distanz zum Staat gehalten, ~~den~~ die Wissenschaftlichen Deputationen, also nicht eine staatliche Behörde, sollten die Prüfung abhalten (§1). Daraus erklärt sich das erwähnte Fehlen der inhaltlichen Bestimmungen, da den Prüfungen der Charakter eines wissenschaftlichen Disputs zugedacht war. Humboldt versteht sie "als eine Gelegenheit, seine Kräfte zu üben und zu beweisen" (Humboldt IV, S.242), Jeismann interpretiert sie als "Selbstkontrolle der Wissenschaft", als "Gespräch zwischen Gebildeten", keinesfalls als Kontrollinstrument in der Hand des Staates, vielmehr umgekehrt als Kontrolle gegenüber dem Staat durch die Wissenschaft¹⁷.

Die wissenschaftliche Ausbildung und Prüfung der Lehrer in den für das Sich-Bilden sinnvoll gehaltenen Disziplinen sollte diese zur Ausübung der ihnen zugewiesenen erzieherischen Aufgabe befähigen. Daß dazu das Universitätsstudium als ausreichend befunden wurde, hatte seine Ursache in dem Selbstanspruch der Bildung, als "Lebensprinzip" Theorie und Praxis zugleich zu sein; daher auch konnte das Prüfungsedikt eine "Probelection" (§3) verlangen, ohne daß dem eine praktische Ausbildung vorausgegangen wäre.

Die Kongruenz von Pädagogik und Philologie, wie sie schon in der Inhaltebezogenheit der Bildungstheorie zum Ausdruck gekommen ist, macht den Gymnasiallehrer zum philologischen wie pädagogischen Fachmann. Im Gebildet-Sein als Beruf verknüpfen sich für die Gymnasiallehrer eigener emanzipatorischer Akt und Weitergabe und Beförderung emanzipatorischen Wissens (vgl. Kap. 2.2.3.). Des kritische Potential der Wissenschaft sollte sie zu einer pädagogischen Selbstrolle befähigen, deren Entfaltung durch den organisa-

torisch belassenen Freiraum der Schule Möglichkeiten eingeräumt wurden.

5.2. DIE BILDUNG DER SCHÜLER

Mit ähnlichen Einschränkungen wie das Lehrerverständnis muß das der Schüler bedacht werden; nur wenige der pädagogischen Gedanken werden Wirklichkeit. Dennoch sind sie unter schultheoretischer Perspektive bedeutsam, weil sie einen Eindruck davon geben, mit welchem durchaus nicht funktionalen Verständnis Schule, Lehrer und Schüler betrachtet wurden. Gerade die mit pädagogischen Prämissen angetretene Bildungsreform gibt den Blick frei auf deren Verkürzung und auf dabei wirksam werdende Zusammenhänge mit der Institutionalisierung in der Schule.

Mit der Theorie der Bildung war ein adäquater Lehrplan unmittelbar verknüpft, der aber in den ersten Jahren der Reform nicht präzisiert wurde. Dies lag sowohl auf der Linie der Selbstbestimmung der Schule als auch auf der der Selbstregulierung durch die Wissenschaft, war aber auch eine Folge von Humboldts Bestimmung der Grundrichtung, nicht aber der technischen Details. Der Wissenschaft als gemeinsamer Geisteshaltung war zugedacht, die gymnasiale Bildung analog zu bestimmen. Wesentlich für die Auffassung von Schule und Lehrplan ist dabei, daß deren Stoffe nicht als Kenntnisse, sondern als sittliche Bildung angesehen wurden. Die Schüler sollen z.B. nicht "viele Sprachen gewissermaßen besitzen, und von keiner einen Begriff haben" (Humboldt IV, S.172), sondern durch die allgemeine Menschenbildung "sollen die Kräfte, d.h. der Mensch selbst gestärkt, geläutert und geregelt werden" (Humboldt IV, S.166). Daß

dieser für Schüler und Lehrer ähnliche Anspruch der 'Philologie als Pädagogie',¹⁸ erzieherischen Postulaten entsprach, war damals kaum strittig und ist aus heutiger, ideologiekritischer Sicht nicht leicht zu widerlegen, wohl aber in seiner absoluten Gültigkeit anzuzweifeln. Fruchtbarer und bedeutsamer als die konkreten Inhalte selber und deren angeblich bildungsimmanente Implikationen ist unter schultheoretischer Perspektive die Frage nach dem Grad ihrer Verbindlichkeit, weil darin die Flexibilität der materialen Bestimmung von Bildung zum Ausdruck kommt. Eine starre Fixierung sowohl auf einen Lehrplan als auch hinsichtlich der zeitlichen und gleichzeitigen Bewältigung solchen Contents hätte der bildungstheoretischen Prämisse des formellen Sich-Bildens über die je individuelle Auseinandersetzung mit der Welt widersprochen. Wie eng zusammengehörig dabei Bildungstheorie, Bildungsinhalt und innerschulische Bildungsorganisation noch gedacht wurden, offenbart Humboldts Aussage, "dass die Klassenabtheilung nicht durchweg, sondern nach den Hauptzweigen der Erkenntniss gehe, und die Lehrer erlauben und begünstigen, dass der Schüler, wie ihn seine Individualität treibt, sich des einen hauptsächlich, des andern minder befleißige, wofern er nur keinen ganz vernachlässigt" (Humboldt IV, S.174f). Ähnliches wie diese jahrgangsübergreifende Neigungsdifferenzierung strebte Herbart an. Gegen das "Nebeneinander von Stoffmassen" stellte er "Schwerpunktbildungen" - Blockunterricht. Einzelne Fächer sollten "nicht wie gewöhnlich in allen Klassen nebeneinander fortlaufen, sondern unter sich abwechseln, theils von Klasse zu Klasse, theils in derselben Klasse von Semester zu Semester ..."¹⁹. Beide Vorschläge relativierten den Anspruch be-

stimmter Inhalte auf alleinigen Bildungsgehalt, auch wenn der Rahmen so gesteckt war, daß keinem Schüler "einen von diesen (mathematischen, historischen, sprachlichen Unterrichtsgegenständen J.K.) ... ganz zu vernachlässigen" erlaubt war (Humboldt IV, S.220). Konsequenz daraus mußte die Beibehaltung des Fachklassensystems sein, d.h.

" 'das Fortschreiten von einer Klasse zur andern geschieht für jeden Gegenstand besonders' "20.

Solche Differenzierung hätte den Maßstab von Bildung und Erziehung nicht an 'allgemeine Bildung', d.h. gleichförmigen Leistungsfortschritt und jahrgangsmäßiges Fortrücken in allen Fächern gebunden.

Hinter diesen curricularen und methodischen Bemühungen stehen aus der Bildungstheorie abgeleitete Vorstellungen über den Schüler; dessen Selbstbestimmung ermöglicht zu haben, war Abschluß und Ziel der Schulbildung. "Der Schulunterricht führt den Schüler ... bis zu dem Punkte wo es unnütz seyn würde, ihn noch ferner an einen Lehrer und eigentlichen Unterricht zu binden, er macht ihn nach und nach vom Lehrer frei" (Humboldt IV, S.191; vgl. S.170). Nicht bestimmte Kenntnisse vermitteln Reife, sondern "die selbständige Stellung des jungen Menschen zur Welt ist der Ausdruck der Reife"21.

Daß Humboldt trotz solch offenen Verständnisses von Reife dennoch eine von Beginn an bis heute pädagogisch umstrittene Leistungsprüfung, das Abitur, anstrebte, scheint dem Bisherigen zu widersprechen, liegt jedoch tatsächlich in der Theorie des Bildungsgangs inbegriffen. Aus ihr leitet Humboldt, "philosophisch genommen", drei Qualitäten des Unterrichts ab : Elementar-, Schul- und Universitätsunterricht. Ersterer "ist noch nicht sowohl Unterricht, als er zum Unterricht vorbereitet, und ihn erst mög-

lich macht". "Der Zweck des Schulunterrichts ist die Uebung der Fähigkeiten, und die Erwerbung der Kenntnisse, ohne welche wissenschaftliche Einsicht und Kunstfertigkeit unmöglich ist". Dieses zweite Stadium des "Lernen des Lernens" (Humboldt IV, S.169f) ist mit der oben angesprochenen Reife abgeschlossen und gilt als unabdingbare Voraussetzung für "die Einsicht in die reine Wissenschaft", wie sie der Universität - zumal der neu zu gründenden in Berlin²² - eigentümlich sein soll. Der bildungstheoretische und "höchste Grundsatz der Schulbehörde ..., die tiefste und reinste Ansicht der Wissenschaft an sich hervorzubringen, indem man die ganze Nation möglichst ... auf den Weg bringt" (Humboldt IV, S.191), spricht von der Einheit des Bildungsgangs vom Elementarunterricht bis zur Universität. Danach ist das Abitur eine Überprüfung des Bildungsetandes, die ihre Rechtfertigung daraus bezieht, daß die einzelnen Stadien ihre eigenen "Gränzen" haben, nämlich die der Vorbereitung, des "Lernen des Lernens" und der Wissenschaft. Die Voraussetzung von gymnasialer Propädeutik für universitäre Wissenschaft läßt das Abitur zur bildungsimmanenten Norm der Hochschulreife werden²³. Die Gefahr einer Pervertierung solcher pädagogisch gedachter Abiturprüfung wurde durchaus gesehen, und zwar sowohl von der materiellen Befrachtung als auch vom Stellenwert her.

Friedrich August Wolf attackierte scharf den Umfang der Fächer, wie er sich im Abituredikt vom 25. Juni 1812 - also schon nach Humboldts Rücktritt - abzeichnete. Gegenüber der Überforderung und der in dem Edikt schon umschlagenden Tendenz auf " 'Gleichsiffrige Beschäftigung mit jeder Art von Kenntnissen' " beharrt Wolf auf Humboldts und Herbarts

Schwerpunktbildungen²⁴. Wenn er dabei dem neuhumanistischen Konzept inhaltlich zustimmte, zeigt das, daß er weniger dessen schultheoretische Problematik der Festschreibung und Verbindlichkeit von Bildungsinhalten als vielmehr den politischen Zusammenhang zu staatlichen Reglementierungsversuchen sah. Stärker pädagogisch als politisch begründet ist Herbarts Kritik, die das Urteil einer Prüfung generell in Zweifel zieht: " 'Talentproben zu sammeln, welche ein Schüler gelegentlich gibt, scheint sicherer als ein Examen, welche Form es auch annehmen möchte' " am Ende merkt Herbart an, "man solle dem Ergebnis des Examins dann mißtrauen, wenn es dem Bild widerspreche, das man sich im Laufe der Jahre von dem betreffenden Schüler gebildet habe"²⁵.

Es wird deutlich, daß in der Abiturprüfung die prekäre Kollision von pädagogischen Prinzipien mit politischen Interessen gesehen und daß zumindest alternative Konzepte entwickelt wurden, auch wenn diese sich kaum durchzusetzen vermochten. Solche politischen Interessen waren, dies muß der historischen Genauigkeit halber hinzugefügt werden, nicht einfach staatlich funktionale - Staat hier im Sinn Hegels; auch der Staat von Stein, Schernhorst, Humboldt u.a. wollte Prüfungen als Qualifikationsstufen, die es für alle, auch für adelige Schichten, zu überwinden galt. Der Bildungsliberalismus korrespondierte mit Gewerbe- und Berufsfreiheit; beides war, wie wir oben sahen, eng miteinander verknüpft, da die Bildung als Vorstufe eines Berufes zur Emanzipation befähigen sollte.

Außerdem diente das Abitur, wie die Prüfung der Lehrer, dazu, das Niveau der Schulen zu heben, was Folgen für die sozialverändernde Funktion, aber auch für die pädagogische Leistungsfähigkeit haben mußte.

Letztere meint dabei beides, sowohl Leistungs- und Studierfähigkeit aufgrund der wissenschaftspropädeutischen Kenntnisse als auch "Reife des Characters", die selbstverständlich "kein Gegenstand von Prüfungen und Vorschriften seyn kann", gleichwohl aber "nicht minder wichtig ist"²⁶. Der Schüler sollte "physisch, sittlich und intellectuell der Freiheit und Selbstthätigkeit überlassen werden" können. Diese pädagogische Sicht des Schülers wirkt von Humboldt aus (Humboldt IV, S.261) in das Abitur-Edikt hinein, bricht sich dort allerdings schon mit den ausführlichen Lernzielformulierungen²⁷.

5.3. DIE PROBLEMATISIERUNG DER BILDUNG

Der Versuch der Problematisierung des in den Kapiteln 4.2. und 5.1. und 5.2. entwickelten Konzepts läßt den Bogen schlagen von historischer Arbeit zu systematischer Fragestellung, ohne daß dabei die historische Bedingtheit außer Acht gelassen werden darf; es kann nicht primär um eine Wertung des längst Vergangenen gehen, sondern darum, welche Zusammenhänge und Erkenntnisse aus dem (noch heute) zu konstatierenden Scheitern des damaligen Konzeptes zu gewinnen sind. Die Frage ist damit eine historisch orientierte, aber zugleich systematische; eine historische, weil schon damals das Konzept schnell überholt war, so daß die Ursachen in der Zeit selbst aufzuspüren sind; eine systematische, weil sowohl der Entwurf selber als auch die Gründe seines Scheiterns Aufschluß zu geben vermögen über negative und positive Bedingungen und Strukturen schulischer Erziehung. Der heutige Diskussionsstand (Kap. 1.) wird dadurch erweitert, daß die damaligen Voraussetzungen entschieden andere waren - anders, was das

pädagogische Engagement, was die politische Bereitschaft, was die Tradition von Erziehung anging. Daher kann die Suche nach Begründungen für das Scheitern des pädagogisch gedachten Konzepts möglicherweise richtungsweisend sein für weitere Neuentwicklungen von Bildungs- und Schulkonzeptionen heute.

Die in der Literatur vielfältig vorgetragenen Gründe können hier nicht referiert werden, es sollen stattdessen aus der bisherigen Systematik mögliche Gründe gewonnen und diskutiert werden.

1. Die Bildungstheorie ist daraufhin zu überprüfen, in wieweit sie ihrer eigenen Absicht widersprechende Ansätze enthält (Kap. 5.3.1.).
2. Die Umsetzung der Theorie der Bildung in die pädagogische Praxis der Schule ist auf ihre Konsequenz zu überprüfen (Kap. 5.3.2.).
3. Als drittes ergibt sich eine Frage aus dem bisher für bedeutsam angesehenen Verhältnis von Politik und Pädagogik : Wie stellte sich das Verhältnis zueinander dar, und welche Entwicklung nahm die Politik (Kap. 5.3.3.)?

5.3.1. Bildungsbegriff und -inhalt

Vergleicht man Humboldt und Herbart in ihren Theorien zu Bildung und Erziehung, dann erweisen sich ihre Stärken zuletzt als nur vermeintliche. Humboldt gelingt es, die Theorie der Bildung unmittelbar zu verknüpfen mit Inhalten, seine Bildungstheorie leistet zugleich eine Theorie der Inhalte oder auch Lehrplantheorie - ein ebensolcher Versuch wurde später an der geisteswissenschaftlichen Pädagogik gerühmt. Herbarts pädagogische Prinzipien der Anknüpfung an und Erweiterung von Erfahrung und Umgang

schließen, nimmt man diese Begriffe wörtlich, jegliche vorherige Bestimmung von Inhalten aus - dies bewertet die Schulkritik für heute als Positivum; sie mißverstehen Herbart insofern, als dieser trotz dieses Prinzips dennoch die neuhumanistischen Unterrichtsstoffe mit propagierte. Dieser Widerspruch ist bei Herbart nur auffälliger als in dem geschlossenen Konzept Humboldts, gilt aber für diesen gleichermaßen. Schon Humboldts Prämisse, in der Wirklichkeit oder der Geschichte offenbare sich die Idee der Menschheit, ließe sich zu bloßer Unterstellung herabsetzen. Mit Egon Schütz sei ein Gedanke Humboldts polemisch verkehrt: dem Menschen bleibt nichts anderes übrig als "der Wirklichkeit eigenmächtig geschaffene Ideen anzubilden", "denn es ist ihm kein Organ verliehen, die Pläne der Weltregierung unmittelbar zu erforschen" (AdG S.605 und 600)²⁸. Aber nicht dieses hermeneutische Problem und das darin sichtbar werdende ideologische Verhaftetsein interessiert im Augenblick; denn dieses wäre mit Hinweis auf die politische Funktion der Hervorhebung des Bürgerstandes durchaus historisch zu legitimieren (vgl. zur 'politischen Pädagogik' Kap. 5.3.3.).

Entscheidender wird die inhaltliche Festlegung und Beschränkung - bei Herbart inkonsequent, bei Humboldt vorgeblich integriert - unter schultheoretischer Perspektive. Sobald Bildung des Subjekts an bestimmte objektive Inhalte gebunden werden soll, wird dem Subjekt seine Bildung vorgeschrieben, werden andere Inhalte in ihrem Bildungswert degradiert. Das einheitliche Bildungsprinzip bleibt verbal für Elementarschule, Gymnasium und die ganze Nation beibehalten, wird aber faktisch in dem Augenblick aufgegeben, in dem unter pädagogisch berechtigter Rücksichtnahme auf unterschiedliche individuelle, kultu-

relle, regionale und andere Voraussetzungen, Möglichkeiten und Bedürfnisse entsprechend unterschiedliche Objekte das gleich gedachte Bildungsprinzip anders füllen. Es entstehen Hierarchien im Bildungswert von Stoffen; diese ziehen Hierarchien der an diesen Stoffen Gebildeten nach sich. Das heißt : die inhaltlichen Hierarchien mußten nicht nur, aus pädagogischer Sicht, eine unterschiedliche Erfüllung und Vollendung der Bildung bei den Schülern hervorbringen, sondern auch, aus sozialpolitischer Sicht, als Ergebnis dem Schüler unterschiedliche Befähigungen vermitteln bzw. diese vom Lehrer erfordern; diese mußten ebenso unterschiedliche methodische Verfahren, Ausbildungsgänge der Lehrer, Organisationen u.ä. nach sich ziehen. Das formal gleiche Bildungsprinzip geriet mit seiner materiellen Fixierung auf neuhumanistische Stoffe und das dazugehörige Gymnasium und mit der infolgedessen bald unterschiedlichen curricularen Füllung anderer Schularten in Gegensatz zu seinem Anspruch, sobald, pädagogisch, bestimmten Inhalten eine stärker bildenden Wirkung als anderen zuerkannt wurde, bzw. sobald, sozialpolitisch, Bildungsniveau mit Qualifikation für gesellschaftliche Tätigkeit identifiziert wurde.

Es geht dabei nicht nur um die gängige Unterscheidung von Bildung und Ausbildung, sondern es geht auch um die in sich unterteilte Bildung in elementare und höhere, bald noch reale; diese Klassifizierung in Bildungsgehalte von Stoffen sollte später eine der Ursachen für eine jahrzehntelange Auseinandersetzung sein.

So entfaltet die Schule, die dem einen und doch uneinheitlichen Bildungsprinzip Geltung verschafft, eine soziale Wirksamkeit, die jeden ihr zugedachten

pädagogischen Anspruch pervertiert.

Der aus der Bildungstheorie sich ergebende hohe Anspruch an die Inhalte, der weder damals noch in heutiger Zeit - 'Abitur für alle' - Wirklichkeit werden kann, brachte zwangswise unterschiedliche Bildungsqualitäten und denen zugeordnete Bildungsgänge, sprich : Schulen, hervor.

Humboldt gelingt es nicht, obwohl er seinen Bildungsbegriff individualisierend versteht, diesen Anspruch einzulösen; seine Orientierung auf das eine Bildungsprinzip, auf den einen Inhalt, über den sich das Gebildet-Werden des Subjekts vollzieht, rückt ihn - pädagogisch, nicht politisch! - in die Nähe Hegels. Die Verabsolutierung des Inhalte befördert gerade die Entfremdung des Menschen von der ihm so entgegentretenden Welt, befördert das mechanische, bewußt-lose Verhalten, verstößt letztlich gegen das Prinzip der menschlichen Bildung.

Diesbezüglich vertritt Herbart, trotz obigen Vorwurfs der Inkonsequenz, eine konstantere Position. Die Spannung, die zwischen Subjekt und Objekt besteht, wird nicht einseitig aufgehoben durch den Anspruch des einzig bildenden Objekts, sondern durch die Beziehung des Objekts auf Erfahrung und Umgang des Zöglings, d.h. "die Individualität und der durch die Gelegenheit bestimmte Horizont des Individuums" vollziehen die Auswahl der Stoffe aus der Vielzahl der Bildungsobjekte²⁹. Von hier aus erklärt sich die in Kap. 5.3.2.1. anzusprechende Relativierung schulischer Lehrpläne und ihrer Bedeutung. Bildungs- und gleichermaßen schultheoretisch sei an dieser Stelle festgehalten, daß Humboldts Prinzipien der einheitlichen Bildung und der Einheitsschule grundsätzlich vertretbar sind, insofern sie als pädagogische Utopie erzieherische Zielsetzungen bestimmen; daß sie schu-

lisch nicht praktikabel sind, ist Erkenntnis heutiger, rückwärtiger Betrachtung.

5.3.2. Bildung und Gymnasium

Die Konsequenz, mit der die Umsetzung der Theorie der Bildung in die schulische Praxis zu leisten möglich war, mußte natürlich von solchen immanenten Widersprüchen betroffen sein, eventuell in Frage gestellt werden. Die Untersuchung von Fehlern in der Umsetzung von Theorie in Praxis wird daher bei eben dieser Kontroverse ansetzen; sie wird dann übergreifen auf den Begriff und die Rolle der 'Wissenschaft' einerseits und die außer- und innerschulische Konsensfindung anderseits.

5.3.2.1. Der Lehrplan

Analog zu dem sich unterscheidenden Bildungsbegriff weichen die daraus folgenden Einschätzungen der Bedeutung von Lehrplänen voneinander ab. Herbert attackierte (indirekt) nicht nur Humboldts Bildungsverständnis, sondern auch dessen gesamte Tätigkeit als Chef der Sektion. "Die eitelsten aller Lehrpläne müchten wohl die Schulpläne sein, welche für ganze Länder und Provinzen entworfen werden" (Herbert AP S.448, ohne Hervorhebung). Herbarts Angriff ist zweifach zurückzuweisen. Zwillfelloß besaß sein pädagogisches Konzept mit dem für Schule ausschlaggebenden Grundprinzip des Anknüpfens an Erfahrung und Umgang eine stärkere Affinität zu 'elementaren' Wissen als zum gymnasialen Lehrkanon, der von seinem Prinzip aus schwieriger zu legitimieren war, und den Herbert gleichwohl guthieß³⁰. Eben darum mußte er sich den Vorwurf der Inkonsistenz

gefallen lassen. Zweitens scheinen die Differenzen eher darin zu liegen, auf welche organisatorische Weise Bildung erreicht würde; dies soll näher ausgeführt werden.

Wann Herbart damit fortfährt, die Bedeutung der Direktoren über die eines Lehrplans zu stellen³¹, wird erneut eine Gemeinsamkeit mit Humboldt sichtbar; es läßt sich aus der Vielzahl von grundsätzlichen Übereinstimmungen bei gleichzeitigen Unterschieden im Konkreten eine Schlußfolgerung ziehen, die schließlich eher Humboldt Recht gibt. Humboldt hatte als pädagogisches wie politisches Ziel die Notwendigkeit der Einrichtung eines Erziehungssystems erkannt, dies war seine Aufgabe, die - und da scheint er realistischer als Herbart mit seinem allzu liberalen Konzept der Selbstorganisation - nur mit Hilfe des Staates in die Wege geleitet werden konnte. Eine alle Schichten umfassende Bildung war nur über eine zentrale Führung möglich. Humboldts Theorie der Bildung war insofern zugleich eine Theorie des Unterrichts und der Schule, als diese Bildung einzig über Schule zu vermitteln war; allerdings ist dies nur ein Teil seiner Schultheorie.

Auch Herbarts schulkritische Einsicht war ja durchaus richtig, nur politisch machbarer und sozialpolitisch angemessener und unter demokratischem Gesichtspunkt fortschrittlicher und folgenreicher mußte der Weg sein, den Humboldt, Süvern, Schleiermacher einschlugen: ein Weg, der der Schule ihre vorübergehende pädagogische Legitimität dadurch gab, daß sie selber ihre eigene Aufhebung ermöglichen sollte; dies ist das Komplement zum ersten Teil von Humboldts Schultheorie. Zweifellos war sich Herbart über die erzieherische Problematik weitaus klarer als Humboldt, wenn er die Pädagogik als Philo-

sophie (des Ziels) und Psychologie (des Ausgangs) verstand, wenn er den pädagogischen Takt von Erzieher und Zögling mit bedachte. Ebenso außer Zweifel steht aber auch, daß die Schulreformer solchen Einsichten in den meisten ihrer Maßnahmen Rechnung zu tragen versuchten und daß sie eine pädagogische Selbstverantwortung von Bildung und Schule in weit- aus stärkerem Maße intendierten als dies heute der Fall ist. Die Prinzipien der permanenten bildungstheoretischen Orientierung und Kontrolle, der vom Staat relativ autonomen Bildungsverwaltung, der Beteiligung der Nation, der Eigenverantwortlichkeit der unteren Instanzen verdeutlichen dies.

Die Kontroverse um den Lehrplan kann damit, was die historische Betrachtung angeht, abgeschlossen werden. Wissen, Kenntnisse und Bildung mußten damals über Schule vermittelt werden. Sie kann nicht als beendet gelten, was die systematische Betrachtung angeht. Trotz der historisch-politischen Rechtfertigung Humboldts bleibt dennoch Herberts schultheoretische Kritik zutreffend; die Entscheidung für diese Inhalte und die Schule zog unmittelbar einheitliche Formen wie Lehrplan, Ausbildung, Abschlüsse, Methoden u.ä. nach sich, die in Widerspruch zum ursprünglichen Begriff von Bildung geraten.

Dem Beleg dieser wie einer weiteren These, nämlich daß nicht einfach die staatliche Schulverwaltung, sondern auch der monopolistische Anspruch der 'Bildung' deren schulische Pervertierung hervorgebracht hat, dient der nochmalige Rückgriff auf Jachmann, der ebenso radikal politisch wie neuhumanistisch gesonnen war.

In der schon zitierten Schulrede aus dem Jahre 1811, 'Über das Verhältnis der Schule zur Welt', werden, setzt man aufklärerische Vernunft und Bildung gleich,

frühere Gedanken der Arbeit wiederholt und unter schultheoretischen Gesichtspunkt entscheidend, negativ, weitergedacht. Die 'Vernunft' wird bei Jachmenn nämlich eingeschränkt, wird sowohl in ihrer Entwicklung - natürlich, harmonisch : in der Menschheit und daher auch in jedem Zögling - als auch in ihrem Inhalt - dem "abgeschlossenen, organischen und systematischen Ganzen" - vorab definiert. Hier wird Bildung nicht mehr als offen verstanden; der heterogene Weltzweck wird ersetzt durch einen festumrissenen Vernunftzweck, eine Vernunft, die zu ihrer fortschreitenden Verwirklichung unhinterfragt der Schule, festen, jahrgangsmäßigen Aufstiege und bestimmter Stoffe bedarf. Die präordinierte Schule stellt sich "der Welt als Gesetzgeberin dar" und "zwingt ihre Schüler das zu wollen, was sie lehrt". Daher nimmt diese Schule in jede Klasse Unterrichtsgegenstände auf, "die für einen bestimmten Grad von Kraftentwicklung und Kulturentwicklung dieser Schüler zusammengehören". Die dahinterstehende Anthropologie des ganzheitlichen Menschen läßt keine Vernachlässigung eines einzelnen Gegenstandes zu, erfordert die organische, harmonische Einheit der jeweiligen Jahrgangsklasse. Dieses vermeintliche Wissen sowohl um die naturgemäße Entwicklung des Menschen als auch um das Telos dieser Entwicklung selber führt konsequent zur Unterstellung bestimmter Inhalte³². Abitur, Lehrplan und Jahrgangsklassen ergaben sich hier stringent aus der Position des strengen Neuhumanisten³³.

Vom Bildungsbegriff und seinen inhaltlichen Implikationen aus war es nur ein kleiner Schritt zum Abitur als Überprüfungsinstanz der Lebensreife; in dieser Qualifikation treffen neuhumanistische Bildungsabsicht und politisch-progressives Verständnis sogar

zusammen, nur daß pädagogische Kritik wie die Herbarts auf der Strecke blieb. Die Offenheit der Bildung, wie sie bei Humboldt und Jachmann in dem formalen Prinzip der allgemeinen Menschenbildung gegenüber der utilitären Standesbildung verfochten wird, wird in dem gleichen Augenblick unterbunden, in dem unter der Fahne der Menschenbildung bestimmte Stoffe verabsolutiert und in der Schule klassifiziert werden. Wenn die "Notwendigkeit eines freien Schulwesens" ernsthaft verfolgt werden soll³⁴, muß diese Freiheit nicht nur gegenüber dem Staat, sondern auch gegenüber anderen Bildungsmonopolisten verfochten werden.

5.3.2.2. Die Wissenschaft

Die gleiche These soll am Begriff der Wissenschaft entwickelt werden. Humboldts Bildungstheorie wie übrigens auch Herbarts Theorie der Erziehung, was deren spekulativen Teil angeht, unterstellen im Geist der Aufklärung bestimmte Sinn-Normen für Erziehung und gesellschaftliche Entwicklung, deren Legitimität von der Wissenschaft zu erweisen ist. Humboldt versteht dabei Wissenschaft als umfassende 'Theorie der Bildung des Menschen', welche "die verschiedenen Fächer der menschlichen Erkenntnisse" sowie "den ächten Geist ..." begreift (ThB S.234). Diese Wissenschaft mit ihrem Geist der Wahrheit (Humboldt I, S.557, S.553ff) sollte in Form der wissenschaftlichen Deputation als entscheidender Instanz die pädagogische Kontrolle der Bildungsverwaltung gewährleisten; ob sie aufgrund ihrer staatsfernen und unbürokratischen Stellung diese hätte erfüllen können, bleibt unbeweisbar. Charakteristisch ist aber, daß Humboldt ihr als vermeintlich objek-

tiver Instanz diese Aufgabe und die der wissenschaftlichen Prüfung der Gymnasiallehrer zuwies. Wenn dann die Wissenschaftliche Deputation personell mit Vertretern, "die sich dem philosophischen, mathematischen, philologischen und historischen Studium" widmen, besetzt wird, also mit Vertretern der 'bildenden' Fächer (Humboldt IV, S.202), wird hier das staatliche Wissens- und Prüfungsmonopol ersetzt durch ein wissenschaftliches. Schon Schmieding, ein Mitglied der Sektion, wandte ein, daß, "da in Deutschland 'alle Gelehrsamkeit vom Lehrstuhle aus und in den Lehrstuhl wieder zurückfließt', das Unterrichtswesen einem 'Zunftzwang' " unterworfen würde³⁵. Da allerdings Humboldts Politik unter den Prinzipien von humaner Bildung und Wissenschaft stand, war solcher Zunftzwang durchaus eine gewollte Konsequenz daraus, nur wird auch hier mit der Ausweitung des Bildungsmonopols über Staatsexamen, Lehrplan, Abitur auf Lehrer, Schüler und Studenten gegen das Prinzip der Selbstbestimmung der Bildung verstoßen und die Funktionalisierung der Erziehung durch die Bildung selber eingeleitet.

Die Konstituierung der Wissenschaft, zwar keineswegs als wertfreie und unpolitische, wohl aber als einheitlich humane, bedeutet für das Gymnasium, das der Wissenschaft nachgeordnet ist, eine Verpflichtung und Festlegung. Als gymnasiale Propädeutik im Rahmen der elementaren, gymnasialen und universitären Stadien des Unterrichts durchaus integriert, geraten seine Inhalte in Abhängigkeiten, von denen sie Humboldt gegenüber dem Staat freizuhalten beabsichtigte.

5.3.2.3. Das Kollegialitäts- oder Konsensprinzip

Ein weiterer Beleg dafür, daß die neuhumanistische Bildung ihrerseits monopolistische Ansprüche entwickelte, die dann als einzige und alleinige Bildung sich selber den Heranwachsenden aufzwang, findet sich in Bereichen der außer- und innerschulischen Organisation.

Eines der bedeutsamen Kennzeichen des anti-utilitären Bildungsbegriffs war sein antifeudalistisches und demokratisches Moment . Die einheitliche und gleiche Bildung als Ziel, das Kollegialitätsprinzip als inner- und außerschulische Verwaltungspraxis seien nochmals genannt. An diesem Prinzip, von Humboldt und seinen Mitarbeitern in Verordnungen umgesetzt, werden Schwierigkeiten offensichtlich, die der Verwirklichung des theoretischen Prinzips entgegenstanden. Zwei Beispiele :

1. Die Zusammenarbeit von oberster Schulbehörde und Kommunen als unmittelbaren Schulträgern stellte in Humboldts Konzept ein entscheidendes Moment dar. Die Unterrichtssektion steckte den Rahmen ab mit Abitur, Lehrerexamen, hatte Stellenbesetzungen nach Vorschlägen der Städtischen Schuldeputation zu bestätigen, Lehrpläne und Bücher zu kontrollieren; in all diesen Bereichen blieb, wie auch bei der Finanzierung, den Gemeinden ein Freiraum, d.h. Zentralisierung bei gleichzeitiger Dezentralisierung. Allerdings hatten Demokratisierung und Zusammenarbeit da ihre Grenzen, wo die Gemeinden auf die neuhumanistische Bildung gar keinen Wert legen. Zwar gab es anfangs nirgendwo einen Verzicht auf Gymnasien, aber der Konsens dürfte im konkreten Fall schwergefallen sein . Er sah, dies zeigen Humboldts Pläne für

des Königsberger und Litauische Schulwesen und andere Dokumente, Zugeständnisse der obersten Schulbehörde vor hinsichtlich der Einrichtung von Reulien-Klassen oder auch nur realistischen Fächern, oder den Verzicht auf neuhumanistische Fächer (Humboldt IV, S.176f, 192f, vgl. später Kap. 6.2.2.). Rang sich die Verwaltung solche Zugeständnisse nicht ab, mußten die Schulen die unbeliebten Fächer aufnehmen oder ihre Rückstufung zur Bürgerschule in Kauf nehmen.

Entweder nur ein gedanklicher Fehler oder aber schon entscheidende Konsequenz aus dem Nicht-Zustande-Kommen eines Konsenses scheint die Art der Finanzierung der Schulen zu sein. Abweichend von den oben dargestellten Finanzgrundsätzen der Sektion will der Staat - und tut dies in der Folge auch - die Unterhaltung "der gelehrten Schulen wenigstens zu dem Theile, in welchem sie gelehrte, nicht bloss mit denselben verbundene Elementar- und Bürgerschulen sind" (Humboldt 13, S.208), tragen, während letztere den Interessen der Gemeinden überlassen bleiben³⁶.

2. Ähnlich wie hier die Absicht zu Gleichberechtigung und die Chance zu Übereinstimmung aufgegeben werden, geschieht dies innerhalb der Schule. Humboldts Absicht, die Position des Direktors gegenüber der Städtischen Schuldeputation zu stärken, zog in der Schule eine Vorzugstellung für diese nach sich. In der Besoldung schlägt sie sich so nieder, daß der Direktor das doppelte Einkommen aus dem Schulgeld bezieht als die vier ältesten Lehrer (Humboldt IV, S.160). Was hier noch in unscheinbaren Anfängen steckt, weitet sich aus nach dem Examen pro facultate docendi, wenn mit der Lehrbefähigung für obere oder untere

re Klassen die Kategorien Ober- und Unterlehrer eingeführt werden. Das gleiche geschieht - wieder infolge der inhaltlichen Fixierung und deren Bewertung -, wenn alle nicht im engen Sinn neuhumanistischen Fächer und Lehrer als weniger wichtig apostrophiert und behandelt werden³⁷. Eine 'pädagogische Genossenschaft' und 'gewisse Gemeinschaft' wird mit solchen Abstufungen verhindert; hier widerspricht das hierarchische Prinzip dem problemierten Kollegialitätsprinzip.

Gerade diese Beispiele, die auf den ersten Blick nicht unmittelbar mit dem Bildungsbegriff und dessen Inhaltlichkeit zu tun zu haben scheinen, verraten doch dessen durchschlagende Wirkung. Schon innerhalb des Bildungsbereiches selber - noch ohne z.B. soziale Folgewirkungen der durch das Gymnasium vermittelten Qualifikationen einzubeziehen - entwickelt die Bildung sozialdifferenzierende Wertigkeit. Die gymnasiale Bildung gilt eher wert, vom Staat finanziert zu werden als die elementare; die drei neuhumanistischen Bereiche sind wertvoller als neue Sprachen, Naturwissenschaften, deren Lehrer sind Unter-Lehrer.

5.3.3. Politik gegen Pädagogik

Die Schwierigkeit, diese These eindeutig zu beweisen, daß der politische Bewährungszwang und die Institutionalisierung eines pädagogischen Konzeptes dieses selber sublimieren, hat ihre Ursache in der angesprochenen, nur künstlich möglichen Trennung von Pädagogik und Politik. Auch wenn soeben der Nachweis zu führen versucht worden ist, daß die bildungspolitischen Maßnahmen zum Scheitern des pädagogischen

Konzeptes beitrugen, wäre es eine grobe Unterlassung, Tendenzen in den anderen gesellschaftspolitischen Bereichen zu übergehen, die, egal ob im gleichgesinnten, gesamtpolitischen Trend oder schon mit konservativen Absichten, der Bildungspolitik zuwiderliefen.

5.3.3.1. Liberale Politik

Durch unter der ersten Prämisse stehende Beispiele erfährt das Verhältnis Politik/Pädagogik eine weitere Differenzierung, die die Tauglichkeit dieses Denkmodells zwar nicht gerade in Frage stellt, aber es doch als allzu wenig pragmatisch entdeckt :

- von der gleichen politischen Zielsetzung wie die Schulpolitik gingen Gewerbe- und Wirtschaftspolitik aus und führten Konkurrenzkampf und Qualifikationsstufen ein, die den pädagogischen Absichten widerstrebten (Berufsbegriff).
- die Gesetzgebungssektion für das Innere und die Finanzen, der die koordinierende Prüfung von Gesetzesentwürfen oblag, brachte noch in der reformfreudigen Zeit, am 25. Januar 1810, gegen die Einrichtung der Wissenschaftlichen Deputation Argumente vor, die ausgerechnet in unmittelbarer Konsequenz von Humboldts und der Reformer Denken lagen! Da die Unterrichts-Sektion schon mit Wissenschaftlern besetzt sei, "sei die Einrichtung einer so ausgestatteten wissenschaftlichen Deputation 'überflüssig, ungerecht und sogar nachtheilig; überflüssig, weil das Dunkle wohl, nicht aber das Licht des Lichtes bedarf - ungerecht, weil die der Deputation verliehene wissenschaftliche Priorität einen unverdienten Vorwurf für die Sektion enthält' "38.

Mit der Übereinstimmung von Politik und Pädagogik ist es also noch lange nicht getan, denn die Übereinstimmung im Grundsätzlichen - wie sie durch Begriffe wie dem der Nation aufkam - schloß nicht Differenzen in Detail und Methode aus. Auch oder gerade diese entschieden über den Erfolg.

5.3.3.2. Restaurative Politik

Wichtiger als solche Differenzen praktischer Politik und Pädagogik sollte allerdings der gesamtpolitische Wandel werden. Trotz voriger Einschränkungen wird das "Unverträglichkeitstheorem" von Politik und Pädagogik brauchbar, wenn man es globaler versteht (Löwisch/Ruhloff). Auf die historische Situation bezogen, lautet es dann : wenn die Absichten von Gesamtpolitik und Bildungspolitik divergieren, gerät die Pädagogik in Abhängigkeit der Politik, wird Bildungs-Politik endgültig verkürzt zu Schul-Politik, wird die Schule nichts anderes als eine Funktion des Staates.

Bevor diese These mit all ihren Folgen verdeutlicht werden kann, soll in einem groben Überblick der Wandel der gesamtpolitischen Zielsetzung skizziert werden. Dem liegt die Auffassung zugrunde, daß restaurative Kräfte sich letztlich wieder durchsetzen. Der Ausgang der Gewerbefreiheit und Bauernbefreiung als innenpolitische, Wiener Kongreß und die Allianzen als außenpolitische Beispiele, sowie die Karlsbader Beschlüsse als Demonstration der Maßnahmen der Reaktion sollen beispielhaft die schon angedeutete Politik belegen.

Das Scheitern der Bauernbefreiung läßt sich auf mehrere Gründe zurückführen wie schlechte gesamtwirtschaftliche Lage, Exportschwierigkeiten, finanzieller

Vorsprung des Adels, Ablösebedingungen für die Bauern u.a.; das Regulierungsedikt von 1816 zur Entschädigung der Gutsherrn fördert jedoch erstmals wieder durch Gesetz den adeligen Großgrundbesitz, ersetzt die gerade aufgehobene Leibeigenschaft durch ein Proletariat von besitzlosen Tagelöhnern. Die bürgerlichen Junker blieben politisch, auch in den Landständen von 1823, ohne Einfluß³⁹. Die Gewerbefreiheit führte besonders im Handwerk zu Krisen. Die Vielzahl neuer Betriebe stand unter dem Druck der durch die Zollfreiheit geschaffenen Konkurrenz; es entsteht zudem handwerkliches Proletariat durch Gesellenüberschuß; in Übereinstimmung mit den handwerklichen Interessen konnte der grundbesitzende Adel, der nach wie vor politisch sehr mächtig war, die Zunftverfassung erneuern, Niederlassungs- und Eherecht sowie andere Standesbestimmungen wieder verschärfen⁴⁰.

Wiener Kongreß und Deutscher Bund sanktionierten die föderale Souveränität und die Kleinstaatererei; Humboldt- preußischer Vertreter - konnte den Plan zur einheitlichen Regelung von Finanzen, Recht, Verkehr und Wirtschaft nicht durchsetzen, ebensowenig seinen Entwurf für die 'landständischen Verfassungen'. In der Heiligen Allianz schuf Metternich ein übernationales Instrument zur Intervention gegen nationale und liberale Bewegungen⁴¹. Der restaurative und anti-liberale Charakter der neuen Politik mit dem Versuch der Wiederherstellung der früheren Gesellschaftsformation wird in all diesen Vorgängen deutlich.

Die bürgerlich-liberalen Reformen waren, soweit möglich, rückgängig gemacht bzw. den adeligen Vorstellungen angepaßt worden; die wirtschaftliche Entwicklung verlief entsprechend. In der Landwirtschaft

gisch die Produktionssteigerung des Bevölkerungswachstum gerade aus⁴²; der Preiszerfall seit 1820⁴³ traf vornehmlich die Kleinbauern, zugunsten der Gutsbesitzer⁴⁴. Im gewerblichen Sektor blieb bis 1835 der erwartete Produktivitätsfortschritt aus, da unternehmerische Leistungen durch die Wirtschaftspolitik nicht mehr gefördert wurden; Verlag und Handwerk behielten ihre vorindustrielle Produktionsweise bei⁴⁵.

Wirtschaftliche und wiedergewonnene politische Übermacht des Adels, Teilzugeständnisse an das Bürgertum (z.B. Staatenbund statt Bundesstaat) und partielle Abhängigkeit (Verwaltung) erzwangen ein Arrangement zwischen beiden Gruppen, dessen Vorteile eindeutig beim Adel lagen.

Die Widerspiegelung dieses gesamtpolitischen Wandels in der Schule wird Thema von Kapitel 6. sein.

5.4. PÄDAGOGIK ALS POLITIK

Die Verwirklichung der bildungstheoretischen Absichten in der Institution des Gymnasiums ist gescheitert. Diese These braucht an dieser Stelle nicht belegt zu werden; der Konsens darüber kann bei Betrachtung von Gegenwart und Vergangenheit unterstellt werden und wird sich nach dem folgenden Kapitel 6. spätestens einstellen.

Die Suche nach den Ursachen für das Scheitern führte zu ersten theoretisch und pragmatisch gewonnenen Einsichten, woraus später Konsequenzen für den bisher erhobenen Anspruch einer radikal pädagogischen Schulktheorie zu ziehen sind (Kap. 7.).

Schon bei der Diskussion der Erziehungstheorie Herberts war die Schule unter das pädagogische Verdikt gefallen, denn diese erforderte die Vernachlässigung des Einzelindividuums, Ausschließung der Schülerer-

fahrung, Regierung statt Zucht. Während diese Kritik oben übergangen wurde - da Herbert sie selber relativierte, indem er die Schulen als Nothilfen anerkannte (siehe Kap. 3.3.2.) -, gerät sie durch ihre Verschärfung erneut in die Diskussion; denn es bleibt nicht bei der praktischen Unerfüllbarkeit der individuellen Selbstbildung, sondern dieses Postulat gerät auch in den theoretischen Widerstreit von formalem oder subjektivem Selbst-Bildungs-Prinzip und materialem oder objektgebundenem Bildungskanon bzw. Schule; wenn dabei die Begriffe Bildung und Schule synonym verwendet werden können, dann deshalb, weil die Schule als die Organisation anzusehen ist, in welcher dieser Widerstreit seinen Austragungsort findet.

Das erarbeitete Verhältnis von Selbstbildung und objektgebundener Bildung bzw. Schule wurde bisher als widersprüchlich, allerdings als Widerspruch zweier pädagogischer Prinzipien erklärt: Selbstbildung gegen gleiche Chancen auf Bildung (vgl. Kap. 2.2.3.). Dieser Widerspruch zwingt die pädagogische Theorie dazu, ihre Prinzipien zu überdenken, wobei dies unmittelbar zu verknüpfen ist mit der Auflösung eines weiteren antithetischen Verhältnisses, dem von Politik und Pädagogik.

Der 'Pädagogik' war trotz ihrer Parteilichkeit und Zielsetzung von Moral, Menschheitsidee u.a. bis jetzt ein politisches Moment nicht ausdrücklich zugesprochen worden, wohl eine Affinität zur politischen Linie der Zeit; dieser Eindruck beruhte wahrscheinlich auf dem autonomen Anspruch von 'Pädagogik' einerseits und auf der damit korrelierenden Gegenüberstellung 'Politik' - 'Pädagogik' andererseits, beides bei Herbert und noch heute in der radikalen Schulkritik enthalten. Dieser Denkansatz wurde bis-

her beibehalten, weil er zur systematischen Trennung und als kritisches Korrektiv tauglich war; während die letztere Leistung nach wie vor Geltung behalten wird, wird spätestens in dem Augenblick, in dem der neuhumanistische Bildungs-Begriff in neuhumanistische Bildungs-Politik übergeht, die Trennung von Pädagogik und Politik in strikter Form unhaltbar. Jede der Maßnahmen zur Einrichtung des Gymnasiums war selbstverständlich eine politische: sowohl was die Parteilichkeit für oder gegen andere Entscheidungsmöglichkeiten betraf - der Wissenschaftler, die Idee der Menschheit im Sinn Humboldts sind parteilich und politisch, ebenso die 'Moral' Herbarts -, als auch, was die zukünftige Wirksamkeit einer Entscheidung anging. Jegliches Handeln ist in dem Sinn politisch, schließlich war auch der Anspruch der Reformen ein politischer und ist jede Wissenschaft der Pädagogik politisch. Wenn überhaupt die Rede sein konnte von dem Verhältnis d e r Pädagogik zu d e r Politik, dann unter solcher nachträglichen Differenzierung des sonst diffusen Politikbegriffs, daß die Pädagogik als Bildungs- und Gesellschaftspolitik abgegrenzt wird gegenüber den gesellschaftspolitischen Zielen von Wirtschafts-, Sozial- und Rechtspolitik. Zwischen all diesen Bereichen, so die bisherige These für 1810, bestand Übereinstimmung, so daß die bildungspolitischen Maßnahmen einen relativ ungestörten Freiraum besaßen⁴⁶, der sich dann dezimierte, weil diese Übereinstimmung verloren ging und so Pädagogik und Staat unterschiedliche gesellschaftspolitische Ziele verfolgten. Eben diese legitime politische Parteilichkeit von Pädagogik führte dazu, daß der aufklärerische Begriff der Selbstbildung von Individuum, Nation und Menschheit verknüpft wurde mit bestimmten Inhalten,

die für geeignet galten oder für geeignet deklariert wurden, das gesetzte Ziel zu erreichen. Wegen des darin liegenden monopolistischen Anspruchs der neuhumanistischen Pädagogik als alleinigem Erfüllungsgehilfen der Selbstbildung ließe sich der Begriff der Funktionalisierung durchaus auf diese Pädagogik anwenden. Die alten Grenzen von Politik und Pädagogik würden dabei übrigens vollends verschwinden, wenn, wie dann bald geschehen, der Neuhumanismus zur staatlich sanktionierten Schulpädagogik umfunktioniert wird. Vor solchen Vorwürfen ist die neuhumanistische Pädagogik zweifach zu bewahren :

1. Zum einen ist es unmöglich, formale Bildungstheorie nicht material zu füllen; da nämlich "Pädagogik im Vollzug ohne Geltungsansprüche" gar nicht denkbar ist⁴⁷; zum anderen ist Pädagogik als Theorie und Wissenschaft von der Erziehung für die Erziehung dazu verpflichtet, praktisch und das heißt immer : politisch zu werden. Auf beides bezogen gilt und konnte an Humboldts Theorie und Praxis der Bildung verfolgt werden, daß "die auf politische Realisierung bezogene Entscheidung den theoretischen Horizont unvermeidlich reduziert. Die Reduktion liegt darin, daß im Zuge der politischen Parteinahme der Bedingtheitscharakter der erreichten Einsicht und die Unabgeschlossenheit der Theorie abgeschattet werden"⁴⁸.

Wenn Löwisch/Ruhloff dann den Theoretiker als "nicht unter Entscheidungsnotigung und Bewährungszwang" handelnd verstehen kommt wieder die Dichotomie von Theorie und Praxis oder Wissenschaft/Pädagogik und Politik auf, die auf einem absoluten Begriff von Pädagogik beruht, der in

diesem Abschnitt problematisiert werden soll. Das Praktische verlangt einen dynamischen Begriff von Theorie, der die utopische Zielsetzung als Maßstab des Wünschenswerten beibehält, ohne sich durch anpassende Korrekturen an die Praxis schon verraten zu sehen. Mit solcher Reduktion der Theorie durch die Praxis/Politik ist zugleich der schon bei Herbert geläufige Vorwurf, Politik 'verderbe' die pädagogischen Absichten, entkräftet bzw. nichts als eine Scheinantinomie. Nicht erst durch eine politische Fremdbestimmung von Bildung und Schule, sondern durch den praktischen, das heißt, den so verstandenen "politischen Bewährungszwang und die damit verbundene Tendenz zur Dogmatisierung"⁴⁹ mußte der pädagogische Anspruch herabgesetzt werden. Eine solchermaßen relativierende Schultheorie wird für damals Schule gutheißen als erzieherisch nicht völlig legitim, aber gesellschaftspolitisch - und das heißt je auch pädagogisch - unbedingt erforderlich⁵⁰.

2. Durch solch parteiliches Eintreten vollzieht sich zwecks politischer Durchsetzung des Selbstanspruchs der neuhumanistischen Pädagogik eine institutionelle Stabilisierung mit allen adäquaten organisatorischen Detailmaßnahmen. Mußten bezüglich der materialen Bestimmung, der Monopolisierung, der 'massenhaften Anhäufung' u.a. Abstriche von der pädagogischen Theorie gemacht werden, so verstand die neuhumanistische Bildung doch sich und ihre schulische Weitergabe nur als Übergangsphase. Das erzieherische Defizit bleibt zwar, die pädagogische Absicht aber wird beibehalten; Einschränkungen in der Praxis werden in Kauf genommen, die pädagogische Theorie und

Utopie wird beibehalten. Es wurde in den konkreten Maßnahmen die Lehre gezogen aus der Aufklärungspädagogik in den 1770/80er Jahren und Vorsorge getroffen, nicht sich wie diese dem Staat anzuvertrauen und auszuliefern, auch wenn dieser sich vom absolutistischen zum liberalen gewandelt hatte⁵¹.

Dennoch aufgetretene Fehler und Hemmnisse der Bildungspolitik wurden angesprochen, der Wandel zur restaurativen Gesamtpolitik kurz skizziert. Sobald aber der liberal verstandene Staat diese seine Liberalität verlor, mußte die Toleranz gegenüber dem eine zukünftige Gesellschaftsform suchenden Erziehungswesen gleichfalls verloren gehen. Statt der Offenheit für die Zukunft konnte dieses dazu benutzt werden, die Stabilisierung des Gegenwärtigen und des darin schon Vergangenen zu gewährleisten. Die neuhumanistische Schule, die des Staates zu ihrer eigenen Installierung bedurft hatte, wurde nun umgekehrt ein Bedürfnis für den autoritären Staat. Was aus neuhumanistischer Pädagogik und Schule in der Hand des Staates wurde, wird das nächste Kapitel verdeutlichen.

6. SOZIALGESCHICHTLICHE ASPEKTE DER GYMNASIALEN BILDUNG

In der Konzeption der Schule bei Humboldt und in dem Begriff der Erziehung bei Herbart war eine Zielsetzung von Erziehung unterstellt, die ihre Legitimation aus der 'Idee der Menschheit' bzw. der 'Moralität als höchstem Zweck der Menschheit' zu beziehen versuchte. Der dahinterstehende absolute Anspruch mußte theoretisch und praktisch reduziert werden, da die Pädagogik und auch die Schule keine Autonomie für sich behaupten können, da beide aus der Dialektik von Individuum und Gesellschaft zu bestimmen sind. Das bildungstheoretische Postulat der Selbstbildung mußte wegen immanenten Widerspruchs sowie wegen Schwierigkeiten der historisch damals einzig möglichen Praktisch-Werdung in der Schule herabgesetzt werden.

- Dies erzwingt einerseits eine Revision grundsätzlicher Art, ^{denn} pädagogische Theorie kann und darf keinen autonomen Anspruch erheben. Gerade die im weitesten Sinn politischen Folgen legen dies nahe. Das Schicksal insbesondere von Herbart und Humboldt wird dies belegen; zentrale Begriffe und Absichten dieser beiden werden in der Zukunft heraufbeschworen, allerdings in völlig andere politische Zusammenhänge gestellt. Jedoch werden beide nicht nur ausgenutzt, sondern vor allem Humboldt, wegen seiner Position als Chef der Sektion des Unterrichts, hat mit seiner Pädagogik nicht nur Bildungs-Politik, sondern auch Gesellschafts-Politik betrieben. Bildungs-Politik und Schulen haben enorme gesellschaftliche Dimensionen entwickelt, indem sich in letzteren soziale Hierarchien entwickel-

ten, indem sie selber zu gesellschaftlichen Werten (gemacht) wurden bzw. Qualifikationen wie Abitur, Einjähriges, Staatsexamen vermittelten, indem sie Veränderungen in der Gesellschaftsstruktur provoziert haben.

- Andererseits beläßt solches Arrangement der Theorie mit der Praxis doch der Theorie ihren Gehalt an Utopie, d.h. ihren kritischen Maßstab. Dieses Verständnis findet in der Anwendung seine Bestätigung. Die an Herbart, Hegel und Humboldt entwickelten schultheoretischen Problem-bereiche behalten ihre Relevanz für die historische Folgezeit und für deren Analyse. Wesentliche Begriffe wie Sittlichkeit, Wissenschaft, Bildung, Nation, Staat, das Verhältnis der Schule zur Familie, das von Erziehung und Unterricht u.a. bleiben in der Diskussion und nehmen Entwicklungen, die die These von der sich abzeichnenden Funktionalisierung der Schule bestätigen. Die Funktionalisierung des Gymnasiums, seiner Lehrer und Schüler wird leicht erkennbar werden, wenn man dem so pädagogisch durchdachten Konzept der Bildungsreform die Realität des Gymnasiums in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts konfrontiert. Der Unterschied wird die sich entwickelnde Unterordnung des Gymnasiums unter vielfältige Zwänge und das Scheitern der pädagogischen Idee dokumentieren.

6.1. FORMALE UND MATERIALE PERVERTIERUNG DER BILDUNG

Die dargelegten Widersprüche in dem Bildungskonzept deckten Schwierigkeiten auf, die in der historischen Folgezeit immer deutlicher zutage traten. Die Liberalität jedes formalen Bildungsbegriffs und offenen

Erziehungsziels wurde mehrfach ausgenutzt :

- (a) indem unter Beibehaltung der Begrifflichkeit diese mit neuem Sinn versehen wurde; Humboldts 'Staat' und 'Nation', Herbarts 'Sittlichkeit' und 'Disziplin' werden als Beispiele aufgeführt werden, außerdem das Verhältnis der Schule zur Familie (Kap. 6.1.1.).
- (b) Die formal gemeinte allgemeine Bildung erliegt dem Wandel des Verständnisses der Wissenschaften (Kap. 6.1.2.).
- (c) Die neuhumanistische Inhaltlichkeit verabsolutierte sich im Gymnasium selber (Kap. 6.1.3.).

6.1.1. Die formalen Bildungsziele

Als entscheidendes Risiko der Theorien Herbarts und Humboldts muß im Nachhinein der auf dem aufklärerischen Vernunftdenken basierende Optimismus und vermeintliche Konsens über den Zweck des Menschen gelten. Herbarts Philosophie- und Humboldts Wissenschaftsverständnis unterschätzten die Gefahren, aber auch die Notwendigkeit einer konkreten Ausfüllung. Auch Nation und Sittlichkeit bedurften einer Definition, wie sie dann bald von Staat und Religion geliefert wurde.

Der nicht nur material, sondern auch formal hohe Anspruch der neuhumanistischen Bildungstheorie wird von Beginn an durch konservative Elemente adaptiert. Das 'Formale' wird elitär erhöht zum "Menschliche(n) oder Göttliche(n)". Im Menschlichen meint es die "virtue oder die Erziehung des Vermögens, sich in der Form der Menschheit zu erhalten, durch die Vernunft in dem Grade sayn, daß der Erzogene sie auch an andern zu befördern vermag", oder daß "der Mensch von Adel nicht nur in der wahren Form der Menschheit

lassen, sondern sie auch auf andere gleichsam Übertragen soll"¹. Daß dem die Begründung der ständischen Gesellschaft zugehört², verwundert ebenso wenig wie die nachfolgende Bestimmung des Gebildeten als Staatsbeamten; man beachte die stillschweigend vollzogenen Gleichstellungen : das "Amt eines jeden Staatsbeamten fordert ein Hingeben an den Staat und die Menschheit ... Es ist weder ... um die blosse Erfüllung des Amtes, noch ... um die Verrichtung des blossen Dienstes zu thun, sondern jene (Regierung, J.K.) fordert einen gleichen höheren Sinn ... für das Wohl des Staates; diese (Menschheit, J.K.) ein höheres Leben zum Muster für das Volk, dessen Führer die Höheren sind, beyde aber ... einen höheren Geist ...". Dieser "Geist soll die Idee des Staates und der Menschheit, so wie den Göttlichen durchdringen"³. Schon im Jahr 1811 also ist der Begriff des Formalen unterlaufen. Erziehung ist nicht der Selbstbildung zur Sittlichkeit verpflichtet, sondern Sittlichkeit als Dienst an Staat und Religion definiert Bildung; Staat und Religion verstehen sich selber als Idee und formales Prinzip, womit die wesentliche Grundlage für die staatliche Beschlagnehmung des Gymnasiums, nämlich als Vorbereitungsinstanz für Staatsdiener gelegt ist. Diese Hinwendung zum Staat läßt sich vielfach belegen : Zielsetzung des Gymnasiums sei "Ordnungsliebe und Pflichtesifer, Gesetzmäßigkeit und Volkstreu, Achtung gegen den Staat und das Staatsregiment, Liebe zum Vaterlande, Gehorsam gegen die Obrigkeit, Gemeingeist, Schulsinn, Kirchlichkeit"⁴. Pathetische Lobeshymnen auf das deutsche Vaterland und preußischen Staat und König verstehen die Schule als 'Staat im Kleinen', der auf den 'Staat im

Großen' vorbereitet, indem die Gesetze, "welche den Zweck der Gesellschaft befoerdern", vermittelt werden⁵. HegelÜken verbindet nochmals ausdrücklich "allseitige formelle Bildung" und "Vaterlandsliebe", Religiosität und Charakterfestigkeit⁶.

In seinem Angriff auf das Gymnasium, daß darin fälschlich der Verstandesbildung der Vorrang vor der "Herzensbildung" eingeräumt werde⁷, findet sich auch die bei Kapp ausformulierte Gegenüberstellung von Unterricht und Erziehung. Friedrich Kapp bekräftigt als Gymnasialdirektor in Hamm 1824 sein Ziel, die " 'anvertraute Staats u n t e r - r i c h t s - anstalt zur Staats e r z i e h u n g s - anstalt durchzubilden' ". Nicht in dem Verständnis Humboldts von der Nation, sondern im Sinne des Staatsphilosophen Hegel richtet er seine Schule aus - erst später, 1830 bis 1840, sollte Kapp seine progressiven Aufrufe zur Umgestaltung der deutschen Nationalerziehung verfassen⁸. Damit wird ein wesentlicher Zusammenhang der inneren Aushöhlung des formalen Bildungsziels mit dem seitherigen Schulverständnis offen ausgesprochen. In seinem radikalsten Angriff auf die Schule hatte Herbart diese lediglich als Unterrichtsanstalt ansehen, den Eltern die Erziehung belassen wollen, eine Aufgabenteilung, die sich aus der damaligen utilitaristisch-pragmatischen Sicht der Schule und dem Recht der Eltern auf Erziehung ihrer Kinder ergab; so ähnlich dürfte die Einschätzung der Eltern sowohl der niederen wie der höheren Schichten gewesen sein⁹. Dem stand zwar von Beginn des Gymnasiums an und auch in der weniger radikalen Konzeption Herbarts vom erziehenden Unterricht entgegen, daß die Schule über ihren Unterricht auch sittlich bildend sein

wolle, doch gelt dies individualistisch und letztlich als Funktion der geistigen Auseinandersetzung, nicht als verselbständigte Intention. Bei Hillebrand wird die Erziehung auf der Schule noch ähnlich eingeschätzt. Zum Unterricht muß "Erziehung ... sich dazu gesellen. Doch darf sie nicht vorherrschen wollen", es bestehe lediglich eine "natürliche Verbindung mit der geistigen Bildung"; eigentlich nämlich gehört "Erziehung ... der Familie an, Unterricht der Schule"¹⁰.

Dieser Standpunkt hat wegen der Übergriffe des Staates nicht mehr lange Gültigkeit. "Daß auf öffentlichen Schulen nicht bloß der Unterricht, sondern auch die Erziehung der Jugend den Lehrern obliegt, ist jetzt wohl allgemein anerkannt", schreibt Matthiä 1827. Formell wird hier Herbarts erziehender Unterricht angesprochen; Matthiä selber scheint auch dieses Verständnis zu meinen, er sieht die Ziele "der äußern guten Zucht, der äußern Ruhe und Ordnung" nicht als ganz richtig an, da diese häufig "in ein Abrichten zu gewissen Zwecken, in ein Dressiren" ausarten, "anstatt dass die ächte Erziehung auf die Ausbildung der Gesinnung, auf Erweckung, Belebung und Leitung des moralischen Gefühls geht". Dieses sei die Grundlage auch der 'äußeren Zucht', verhindere 'äußeres Formelwesen' und "Heuchelgleuben"¹¹. Anders liest sich dies schon bei dem Mitglied des Schulkonsistoriums von Köln, Delbrück. Das Gymnasium hat zu unterrichten und erziehen, d.h. hat "den Zöglingen außer Kenntnissen und Fertigkeiten, auch Gesinnungen mitzutheilen", zu allererst die "Ehrfurcht für die Heiligkeit des Staates"¹².

Die Pervertierung der formalen Bildung bedeutet einen Wandel der Schule als vom Staat eingerichteten und ermöglichten Unterricht mit sittlich bildender

Funktion hin zur Erziehungsanstalt für staatsbürgerliche Gesinnung. In entsprechender Ferne von allen pädagogischen Zielsetzungen präzisiert Kapp seine Gedanken von Schule und Schüler dahingehend, daß "die Aus- und Abart der Gymnasialschüler durch höhere und höchste Verfügungen polizeilich in ihre Schranken zurückgewiesen werden muß". Unterricht allein schafft "am Ende nichts als griechische und lateinische Spitzbuben" und bewirkt, "daß unsere künftigen Apollesse und Phidiasse ihre Werkstätten in Zuchthäusern aufschlagen werden, und daß wir somit das durch die Zeit aufgereizte, fieberhafte Nachzucken der äußersten Museklfasern der kopfabgeschlagenen Ehrfurchtslosigkeitsachse zum gesunden Pulsschlage sittlichen Lebens zurückbringen werden, wenn nicht zu diesem weitgespannten Unterricht die entsprechende, d.h. auf der Basis der Autorität und des Glaubens ruhende Erziehung hinzutritt". Daher muß der Staat den Gymnasien "innerlich die erziehende Richtung" geben¹³. "Geist und Gesinnung" heißt das Äquivalent für die Elementarschulen; Beckedorff ist das extremste Beispiel für die Verunglimpfung Herbarts, wenn er sich - ohne Namensnennung - auf jenen beruft. "Unterricht, d.i. die Bildung der Erkenntniß, und die Zucht, d.i. die Bildung des Willens und der Sitten". Detailliert heißt dann das eine "Mittheilung von nützlichen Kenntnissen und Fertigkeiten", das andere "Fleiß, Ordnung, Anstand und Sittlichkeit"¹⁴. Schon warnt Beckedorff vor dem "Allerley-wissen"; "das Noethige wissen" sei dem vorzuziehen¹⁵. Hegelölken behauptet 1844, "ein gutes Herz bei nicht gerade großer Intelligenz wird durchgehends ein Segen für die Mitmenschen sein"¹⁶. Noch zehn Jahre später erheben die Stiehl'schen Regulative diesen Standpunkt

für die Volksschulen zum Gesetz¹⁷.

Zucht und Erziehung zur Sittlichkeit werden der Staats-erziehung zur unbedingten Schuldisziplin als "eigentlich die höchste Aufgabe der Schule. Ihre Wirkung soll nicht ein Zwang, sondern freie Gesinnung sein", so die Absicht. "Die uns anvertraute Jugend durch Lehre und Beispiel zu ächt christlicher Frömmigkeit, innerer Reinheit der Sitten, äußerer Zucht und Anstand, strenger Regelmäßigkeit in der Pflichterfüllung, Achtung für Recht und Gesetz, unweigerlichem Gehorsam, Ehrfurcht und Ergebenheit gegen Eltern und Lehrer, zu gewöhnen, und sie dadurch zu guten Menschen und brauchbaren Bürgern zu bilden, halten wir für die heiligste Bestimmung des Lehrers"¹⁸.

Das Ziel jeglicher Disziplin ist vorab gegeben, Sittlichkeit bestimmt durch die Erfüllung staatlicher und auch religiöser Pflichten, die die einheitliche Norm der Erziehung setzen: "Einheit kann unter Menschen nur dann sein, wenn sie alles auf Gott gründen". Auf Religiosität gründet sich daher die Schulordnung, die religiös überhöhte Bedeutung bekommt: "Auch darf der Lehrer nicht vor den Kindern ... so dastehen, als wenn sein Wille das Gesetz sey, woran sich Lehrer und Schüler zu richten haben"¹⁹. Die Schule wird konsequent zur "Kirche im Kleinen", da sie "das ewig Gültige, Wissen, Tugend, Religion zum Gegenstand hat"²⁰.

Die unaufhebbare Zusammengehörigkeit von Staat, Religion und Bildung wird in aller Deutlichkeit von Feßlitzus begründet. Die folgenschwerste Irrlehre der aufklärerischen Theologie sei, "daß mit dem Tode alles aus sey! Dieser unzeitige Wahn giebt dem Haß und Neide der niedern Volksklassen und Stände gegen die höheren eine eigene verderbliche Richtung.

Nichts ist natürlicher, als der Wunsch der Lüster-
nen, durch Unglauben verstärkten und durch schmei-
chelndes *raisonnement* gerechtfertigten Sinnlich-
keit : 'Wenigstens in dieser Welt zu genießen : da
in jener nichts zu hoffen ist' "21. Die untertäni-
ge Genügsamkeit, die die Kirchen sich und dem Staat
zuliebe lehrten, gehe dahin. Aufruhr und Revolution
gegen die ständische Gesellschaft und den feudalen
Staat seien die Folge; die Bildung der Universitä-
ten und Gymnasien erziehe geradewege dazu. Die von
Aufklärung und Neuhumanismus gemachte Unterstellung
der Individualität des Menschen führe dazu, daß ge-
bildete "Menschen keiner fremden Einsicht und Vor-
schrift mehr zu bedürfen (glauben)", diese "schämen
sich, ihren Eigenwillen einem fremden Willen zu un-
terwerfen"22. Genau solcher Gefahr von sittlicher
Erziehung im emanzipatorischen Sinn gilt es zu weh-
ren. Was sittlich ist, bestimmen Staat und Kirche.

Mit solcher Verfälschung der Begrifflichkeit wird
der alte gesellschaftspolitische Bedingungsrahmen
verlassen und wird vor allem Herbart's Versuch, mit
Hilfe der Theorie des erziehenden Unterrichts die
Schule pädagogisch zu retten, vollends unterlaufen;
seine Skepsis gegen staatliche Schulen wird bestä-
tigt.

Allwissen und Allmacht von Staat und Kirche bestim-
men schließlich auch das Verhältnis der Schule zur
Familie. Weder werden die Familien zu Trägern der
Schule - Humboldt -, noch zu den sittlichen Trägern
der Erziehung - Herbart -, noch vermag die Schule,
auf der Vorarbeit der Eltern aufzubauen - Hegel.
Das antithetische Verhältnis, dessen Gutartigkeit
Hegel annahm, bleibt unaufhebbar; zumindest stellt
sich dies für die erste Hälfte des 19. Jahrhunderts

so dar. 1846 wiederholt Waldmann zwar genau die Argumentation Hegels, - bis zum Eintritt in "die Schule als Gesellschaft, als System von Gesetzen", sei die Tätigkeit des Kindes in der Familie "mehr eine natürliche und freie", während es nun "Bestimmungen, die der geistigen Entwicklung der Menschheit, dem Orte und der Zeit unterworfen" sind, unterliege -, aber wenn schon "in der Familie Staat und Kirche zusammengränzen", wird der Anspruch auch auf die Familie ausgedehnt²³. Damit ist einerseits eine wechselseitige Beeinflussung von Staat/Kirche und Familie gar nicht mehr intendiert und wird andererseits die Familie als nicht funktionsgerechte Sozialisationsinstanz ununterbrochen Vorwürfen ausgesetzt. Der Familie wird das Recht auf Erziehung letztlich aberkannt, da, wie etwa Meinsius gegen Herberts Konzept einwendet, die Voraussetzung der Mitleidlichkeit der Familienerziehung nicht gegeben sei²⁴.

Angesichts der Tatsache, daß noch 1786 das erste Abituredikt und 1794 das Allgemeine Landrecht ausdrücklich das Elternrecht beachteten²⁵, wird verständlich, daß Reber 1811 nur von dem Eventualfall elterlicher Vernachlässigung der Erziehungsaufgabe spricht und diese auffordert, daß sie "den öffentlichen Lehrern vor- zu- und nacharbeiten"²⁶. In den 20er Jahren wurden die Vorwürfe massiver. Der Professor am Gymnasium in Glogau, Veith, nennt als "Fehler der häuslichen Erziehung, dass man die Kinder als Erwachsene behandelt"²⁷; gegenteilig ist die Rede von der "häuslichen verzärtelnden Erziehung"²⁸, was sich beides darauf beziehen könnte, daß die elterliche Erziehung in der Kleinfamilie, nicht mehr dem 'ganzen Haus', individualistischer, demokratischer und großzügiger verfährt²⁹. Die Schule

gerät immer stärker in Gegensatz zur Familie ; den Familieneinflüssen z u m T r o t z "können doch nach und nach in den Schulen die Elemente zu einer geistigen Regeneration gegeben ... werden"³⁰. Weber spricht sogar von der Dualität Schule - Familie als Spaltung "in die unwillige Uebernahme eines zwingenden Verhaeltnisses und in den erwuenschten Genuß zuchtloser Freiheit". Er sieht dabei den oben angedeuteten historischen Wandel, denn früher praktizierten die Eltern Erziehung, "sie ueberließen der Schule wesentlich nur den Unterrichtsteil"³¹. Jetzt aber sähen die Eltern ihre Erziehungspflicht damit abgegolten, daß sie für den Unterricht ihrer Kinder in den Schulen sorgten³². Hier wird die Erkenntnis eines wohl tatsächlich sozialgeschichtlich eingetretenen Wandels deutlich. Die Familie ändert ihre Konstellation und sie legt ihre Erziehungsfunktion mehr und mehr ab und beschränkt sich auf eine Sozialisationsfunktion³³, während die Schule in der Tat ihre zunächst nur unterrichtliche Funktion ausweitet, dies gilt bezüglich Inhalt und Personenkreis. Das Recht dazu bezieht der Staat aus Staatstheorien - Hegel, Deinhardt, Schwarz³⁴ -, seine Pflicht beruft sich auf den Verfall der sittlichen Erziehung in der Familie, wenn diese dem Staat sowohl wie der Schule entgegenarbeitet; eine Erklärung dafür sei der Rückgang der Religion, deren Stärkung dementsprechend als Heilmittel angesehen wird³⁵. Aus dem Vorwurf an die Eltern, sie hätten nicht erkannt, daß die Schule als "heiliges Institut ... die Zwecke des Staats und der Kirche in sich vereinigt, indem sie den Menschen seiner irdischen und himmlischen Bestimmung zugleich näher bringt"³⁶, zieht Heinsius eine Konsequenz, die die Funktion der Schule als Unterrichtsanstalt für Heranwachsende und Möglichkeit des Qualifikationser-

werbs noch über die einer gleichberechtigten oder bevorrechteten Instanz der Erziehung von Unmündigen ausweitet zum Mittel der Indoktrination selbst der Familien : in der nach religiösen Normen ausgerichteten Schule soll "der Staat ... die Idee zu einer guten häuslichen Erziehung als Musterbild hinstellen"; die Wirksamkeit soll dadurch erhöht werden, daß "an die Befolgung derselben gewisse bürgerliche Vortheile" geknüpft werden³⁷. Die Schule wird so zur Kontrolle nicht nur der Schüler, sondern auch von deren Elternhaus mißbraucht.

Dies abschließend, sei eine Vertiefung gegen Vorwürfe der Eltern zitiert, daß die Schulgesetze in das Elternhaus hineinreichen und die Elternrechte beschnitten würden : die Schule könne es leichter haben, wenn sie diese Kontrollen nicht ausführen müßte, aber sie würde ohne diese ihre Pflicht nicht erfüllen. "Die deutschen Schulen haben die Vorbereitung der Jugend zu einer selbständigen Theilnahme an dem Staatsleben durch Unterricht und Zucht zum Zwecke; sie sind daher nicht selbständige, unabhängige Anstalten, die ein beliebiges Ziel verfolgen können, sondern sind von demselben durchaus abhängig. Es ist daher ein ganz widersinniges Verlangen Vieler nach einer Emancipation der Schulen"³⁸.

Diese immer wieder zu hörenden Vorwürfe der Gymnasiallehrer an die Eltern haben womöglich ihren Grund darin, daß die Gymnasien selber von verschiedenen Seiten bedrängt werden; auffallend bleibt dennoch, daß in den Quellen lediglich einmal ein Versuch gefunden werden konnte, Humboldts und Herberths Intentionen zu verwirklichen, nämlich Eltern und Lehrer als gemeinsame Erzieher zu verstehen - auch dann allerdings unter der Zielsetzung der besseren Bildung zur Religiosität³⁹. Insgesamt waren

Schule und Familie weit auseinandergetreten und sollten unter staatlicher Obhut vereint werden.

6.1.2. Der Wandel der Wissenschaft

Sowohl hinsichtlich des formalen Bildungsziels als auch bezüglich der gymnasialen Propädeutik war das Gymnasium Humboldts sehr stark an der Wissenschaft ausgerichtet. Ihr wurde, auch etwa in Form der Wissenschaftlichen Deputation, die höchste Kontrolle über die Erziehung eingeräumt, und sie sollte, als völlig neu zu konzipierende Theorie der Bildung des Menschen gedacht, zur Leitlinie der moralischen Erziehung von Nation und Individuum werden. Mit diesem Status war der Wissenschaft ein Stellenwert eingeräumt, von dem aus sie in der Tat bestimmend wirken sollte für die weitere Geschichte des Gymnasiums - ohne je Humboldts Vorstellung zu erfüllen.

Die Wissenschaft gelangte nie über Einzeldisziplinen hinaus. Der Humanismus wurde zur klassischen Philologie, die von Mützell zwar verbal zur "Wissenschaft des inhaltsvollen Wortes ... , der freien Manifestation des menschlichen Geistes durch Rede und Schrift" deklariert⁴⁰ werden konnte, in der schulischen Wirklichkeit aber zu philologischer /kribie und pädagogischer Verantwortungslosigkeit führte⁴¹. Solche Tendenz wird besonders deutlich an der Geschichtswissenschaft und deren auch für die altphilologischen Fächer angewendete historistische Betrachtungsweise, zumal in der Verbindung mit Hegels Geschichts- und Bildungsauffassung. Darüber hinaus wird dann der Einfluß der Religion auf die Wissenschaft bedeutsam (Kap. 6.1.2.1. und 6.1.2.2.).

6.1.2.1. Der Geschichtsbegriff

Humboldts Bildungsziel war das schöpferische, selbsttätige Individuum, das Geschichte gestalten kann; als Voraussetzung dazu galten ihm das Verstehen und Denken. Dies konnte durch Sprache sowie Interpretation von Texten oder auch von Historie geschult werden. In der 'Altertumswissenschaft' verbanden sich aus dem Material der Historia zu gewinnende systematische Erkenntnis und formale, geistige Bildung durch Sprache. Wenn die Historie, bevorzugt die Antike, als Mittel der Erkenntnis galt, dann nicht in unhistorischer Übertragung eines idealistischen Menschenbildes in eine andere Zeit, sondern die Erkenntnis sollte sich in der Auseinandersetzung mit gewesenen und damit als möglich erwiesenen Selbstverwirklichungen des Menschen vollziehen. Von hier aus erklärt sich die neue Bedeutung von Latein und Griechisch, an diesem Anspruch ist deren Umsetzung an den Gymnasien zu messen. Der Geschichtsunterricht gewinnt unter dem gleichen Aspekt an Bedeutung.

Die Übertragung dieses Ansatzes auf das Gymnasium der Reformzeit ist allerdings kaum erkennbar, ^{denn} die knappen inhaltlichen Bestimmungen in Unterrichts-entwürfen und Prüfungserlassen⁴² geben wenig Auskunft. Einzig aufschlußreich sind mehrere Hinweise in dem Prüfungsedikt bezüglich 'Bildung des Verstandes und der Phantasie', 'Sourtheilung', 'Combinationsgabe': das 'Talent' wurde in den schriftlichen, die 'positiven Kenntnisse' wurden in den mündlichen Prüfungen überprüft⁴³. Zumindest das formelle Ziel der Geistesbildung findet sich hier wieder. Mit der Einführung der Jahrgangsklassen ist schon bald von der schulischen Organisation her der Bruch

mit dem Bildungsideal vollzogen. Die je individuellen Fähigkeiten der Schüler konnten sich nicht mehr auf einzelne Fächer konzentrieren und sich an ihnen entwickeln, sondern Allgemeinbildung, der gleichförmige Wissensstand in allen Fächern wurde zum Kriterium für die Versetzung. Dies hatte unter gleichzeitigem Zuwachs an Schulfächern und Wissensstoff Konsequenzen für die Methodik; die immer stärker propagierte Lernmethode des Memorierens bleibt nicht unabhängig von dem Wissenschaftsbegriff, wie er in den historischen Fächern geprägt wurde.

6.1.2.1.1. Exkurs : Historismus

Die Geschichtsphilosophie der fortschrittsgläubigen Aufklärung ging von der Teleologie der Geschichte aus : Lessings Schrift 'Die Erziehung des Menschengeschlechts' von 1780 interpretierte die Geschichte als Aufklärungsprozeß der Menschen. Telos oder Ziel dieser Entwicklung seien die Reflexion und die Emanzipation von Normen und Herrschaft⁴⁴. Eine solche Gesetzmäßigkeit, nach der "die Zeit der Vollendung" zwangweise kommen wird⁴⁵, hatte Humboldt abgelehnt. Als Ziel der Geschichte kannte er keinen "äußeren Zielpunkt"⁴⁶, sondern "die Verwirklichung der durch die Menschheit darzustellenden Idee" (AdG S.605; vgl. Kap. 4.2.1.); dies verlangt den eigenen Entwurf eines Ziels, eigenes Handeln. Unter Hegels Einfluß - für ihn war Geschichte in engerer Anlehnung an die Aufklärung die 'fortschreitende Selbstverwirklichung des absoluten Geistes' (vgl. unten) - konnte sich der Historismus, wenn er auch Gesetzmäßigkeiten verneinte, nicht völlig von der Annahme metaphysischer Größen in der Geschichte lösen⁴⁷. Diese Geschichtsbetrachtung,

nämlich daß Geschichte unbekannten Größen unterworfen sei, verhinderte den Glauben an die Möglichkeit von Emanzipation durch eigene Rationalität und eigenes Handeln. Der Historismus akzeptierte die vorgefundenen gesellschaftlichen Herrschaftsverhältnisse als nicht zu Überwindende Größen. Die Fehlentwicklung neuhumanistischer Sozial- und Ständepolitik, die den machtpolitischen Einfluß des Bürgertums gegenüber dem Adel nicht auf längere Dauer hatte festigen können, führte zu Resignation und Abwendung vom politisch-gesellschaftlichen Geschehen auch der historischen Wissenschaften. Andererseits folgte aus der Ablehnung von Gesetzmäßigkeiten für das methodische Vorgehen des Historismus, daß er nicht einzelne geschichtliche Analysen unter systematischer Fragestellung anstellte, wie es Humboldt begründet hatte, sondern daß er, indem er von der "Einmaligkeit und Unwiederholbarkeit des einzelnen historischen Phänomens"⁴⁸, also dem jeweils eigenen Wert einer Epoche ausging, von einem Vergleich oder einer Bewertung Abstand nimmt⁴⁹. Hierdurch wird Geschichtswissenschaft zur reinen 'Beschreibung dessen, wie es war'. Mit dem Verzicht auf das Erforschen von allgemeinen Zusammenhängen und systematischen Erkenntnissen korrespondiert die - vom Idealismus beeinflusste - Betonung der Individualität. Die einzelne Persönlichkeit wird als Träger der Geschichte gesehen; entsprechend der gesellschaftlichen Machtverteilung sind Kaiser und Könige Objekte der historistischen Geschichtsschreibung⁵⁰. Diese Idio-graphie läßt außer Acht, daß "einmalige und individuelle Aspekte" mit "gesellschaftlichen Aspekten" verbunden sind⁵¹.

So wie im vorigen Abschnitt in den Gedanken von Lobe, Heinsius u.a. zu Staat, Familie und Schule immer

wieder die früher vorgestellte Auffassung Hegels sichtbar wurde, gilt dies für die Geschichtsauffassung der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts. Deinhardt bringt die zuvor diskutierte Geschichtsauffassung mit der Staatsauffassung Hegels zusammen. "Die Geschichte ist die Entwicklung des objektiven Geistes der Menschheit. Das objective Daseyn des menschlichen Geistes ist aber der Staat". Indem die Geschichte "die Entwicklung der Staaten (gibt)", offenbart sie erstens die Entwicklung vom Despotismus zur Freiheit und legitimiert am Ende den preußischen Staat und die Monarchie, und zweitens weckt sie "Begeisterung ..., Liebe ..., Hingebung und Aufopferung an das Staatsinteresse"⁵².

Indem der Historismus Geschichte auf Individuen reduziert, übersieht er gesellschaftliche Zusammenhänge; er übersah sie auch, was die damalige Zeit anging. Die historischen Disziplinen dienten nicht mehr der Erkenntnis für eigenes Handeln, sondern der Verschleierung eigener emanzipatorischer Möglichkeiten, dienten vielmehr der Legitimation des Bestehenden, des preußischen Staates und seiner Monarchie.

6.1.2.1.2. Historie am Gymnasium

Der Exkurs in die Wissenschaftsgeschichte ist insofern von großer Bedeutung, weil von der Geschichtsauffassung des Historismus alle historischen Fächer, besonders Geschichte, Religion, Griechisch und Latein betroffen sind. Aus den sehr ausführlichen Lehrverordnungen für den Geschichtsunterricht reichen nach der vorangegangenen Darstellung des Historismus einige Zitate aus, um die Übereinstimmung von Lehrplan und Wissenschaftsbegriff aufzuzeigen.

"Der Zweck des geschichtlichen Unterrichts bezieht sich sowohl auf das W i s s e n als auf das G e m ü t h des Schülers". Das Wissen als das erste zentrale Bildungsziel soll erreicht werden durch permanentes Repetieren. Der "Einleitung" in der ersten Bildungstufe folgt die "Übersicht des gesamten geschichtlichen Feldes" in der zweiten Stufe; die dritte beginnt "mit einer Gedächtniß-Übersicht". Paragraph 6 dieser Verordnung: "Es ist im Vorigen bereits von den H a u p t - U e b e r s i c h t e n und Wiederholungen des ganzen geschichtlichen Feldes ... die Rede gewesen. Die W i e d e r - h o l u n g e n i m E i n z e l n e n müssen aber noch viel häufiger angestellt werden, und es muß als Regel gelten, daß kein halbes Jahr ohne eine Wiederholung des bis dahin im Unterrichte Vorgekommenen als reine Gedächtnißübung, vergehen dürfe. Darunter ist ... ein Durchlaufen des Feldes nach den Namen, Zahlen und kurzen Andeutungen der Fakta, die dem Gedächtnisse fest eingeprägt werden sollen, zu verstehen ..." ⁵³. Eine frühere Verordnung verlangte dabei: "möglichst Übersichtlich und faßlich, durch Uebergang trockener, nur dem Geschichtsforscher wichtigen Einzelheiten und dagegen durch Hervorhebung wirklich einflußreicher bedeutender Menschen und Begebenheiten, für Geist und Herz bildend und ansprechend ..." ⁵⁴. Die idio-graphische Methode findet sich immer wieder. "Auf der untersten Bildungstufe ... wird ... das ganze Feld der Geschichte, vom b i o g r a p h i s c h e n Standpunkte aus durchlaufen"; die Namen, die 'genannt werden d ü r f e n', werden aufgezählt. Später werden "die Völker, die aber wiederum individualisiert", entsprechend behandelt, und zwar nur die Griechen, Römer und Deutschen ⁵⁵.

Mit der besonderen Berücksichtigung der Brandenburgisch-Preußischen Geschichte⁵⁶ sowie immer wieder des Alten Testaments und des Christentums sind die Inhalte umschrieben (vgl. 6.1.2.2.), Tagesbegebenheiten wurden schon durch Erlaß vom 30.10.1819 ausdrücklich aus dem Geschichtsunterricht ausgenommen⁵⁷.

Den deutlichsten, direkten Hinweis auf den Wissenschaftsbegriff vor allem des Unterrichts auf der obersten Stufe gibt das folgende Zitat: "... und da diese wissenschaftliche Würde keine andere ist, als daß das Leben der Menschheit in seinem allmählichen Werden, und die Offenbarung des höheren Planes der Vorsehung in dems,⁽¹⁾ gezeigt werde, so kann sich auch die Schule der Pflicht nicht entschlagen, den Geist, der in der Entwicklung der Menschheit immer klarer und umfassender hervortritt, auch dem Geiste des Jünglings erkennbar zu machen"⁵⁸.

In dieser Unterstellung einer metaphysischen Macht liegt zugleich die enge Verbindung zum Religionsunterricht begründet. Beide Fächer versuchten, die Menschheitsgeschichte als von göttlicher oder metaphysischer Macht bestimmt darzustellen⁵⁹. Beide Fächer überschneiden sich in den Verordnungen, der Geschichtsunterricht wird die "neue ancilla theologiae"⁶⁰.

Abwendung von aktuellen Geschehen, vaterländische Gesinnung und religiöses Gemüt, reines Faktenwissen zur Gedächtnisschulung - "Abfragen der Reihen vor- und rückwärts" (!)⁶¹ - sind die Ziele dieses Geschichtsunterrichts, der sich bis Ende des 19. Jahrhunderts auf wissenschaftliche Legitimation stützen kann⁶².

In gleicher Weise wird der Unterricht der alten Sprachen von der historistischen Geschichtsauffassung

betroffen⁶³. Die Idiographie zeichnete die römische Geschichteschreibung ohnehin schon aus; statt zur reflektierenden Beschäftigung mit den historischen Verhältnissen anzuregen, wird der Unterricht zur Vermittlung der Stoffe verwandt. Deren Vorbildlichkeit sollte sowohl in politischer und ethischer als auch in rhetorischer Hinsicht imitiert werden⁶⁴. Delbrück demonstriert das : eine Rede Ciceros über die Auseinandersetzung der 'populares', den "neuerungsseüchtigen Unruhestiftern", mit den 'Optimates', den "Würdiglichgesinnte(n)", soll der Lehrer aufnehmen und "vergleichen mit dem, was unsere Justus Möser und Johannes Müller so oft und so nachdrücklich einschärfen über die Heiligkeit des urkundlichen Rechts, über die Achtung, welche das Herkömmliche fodert"⁶⁵. Die Lektüre bestimmter lateinischer, griechischer und deutscher Texte wird verbindlich⁶⁶, andere Texte sind verboten⁶⁷.

Die 'Eloquentia' als ein Bildungsziel soll durch die Kopie der Sprache der klassischen Autoren erlernt werden; dem dienen die als formale Schulung ausgegebenen grammatischen Kenntnisse ebenso wie die Ruthard'sche Methode der Gedächtnisübungen von und an Texten⁶⁸. ^{also} Auch im altsprachlichen Unterricht stehen die materialen Kenntnisse im Vordergrund.

Im Geschichts- wie im Sprachunterricht scheint danach durch die Gesetzgebung der Versuch unternommen worden zu sein, durch Ausschließung bestimmter Themen - Tagesbegebenheiten, Republikanismus -, Propagierung des Wissensdrills und der damit korrespondierenden Hintanstellung der geistigen Verarbeitung disziplinierend zu wirken.

Die offen aufgestellte Forderung des Staates nach 'unpolitischem' - das sollte heißen : unkritischem -

Verhalten der Gymnasiallehrer wurde durch einen enzyklopädischen Bildungsbegriff und eine entsprechende Unterrichtsmethodik unterstützt; kritisches Verhalten der Lehrer wurde verboten, bei den Schülern als zukünftigen Staatsbürgern sollte dies gar nicht erst aufkommen. Die Zensur 'revolutionärer' Schriften - z.B. der Fichtes⁶⁹ - sowie die Pressezensur erschwerten darüber hinaus den Zugang zu den geistigen Grundlagen.

6.1.2.2. Die Theologie

Die Bedeutung der Theologie wurde sowohl bei der Betrachtung des Wandels des formalen Bildungsziels als auch im Zusammenhang der Historie angesprochen. Ihr darin sichtbar gewordener Einfluß widerspricht eigentlich völlig den Grundannahmen des Neuhumanismus.

Mit der Erkenntnis der Autonomie des Menschen, der von sich aus Leben und Geschichte gestalten kann, steht der Neuhumanismus gegen "Weltabgewandtheit, Verzweiflung an sich selbst, Sünden- und Gnadenbewußtsein" des Pietismus⁷⁰. Gott als transzendentes Wesen steht im Widerspruch zur Weltbezogenheit des Menschen im neuhumanistischen Sinn⁷¹. So besteht ein eigentlich unüberbrückbarer Gegensatz zwischen Christentum und der neuhumanistischen Interpretation des heidnischen Gedankenguts der griechischen und römischen Literatur. Allerdings lehnt Humboldt nicht Religiosität ab, sie ist durchaus Teil der Bildung, "weil sie mithilft, alle Kräfte zur Selbsttätigkeit auf das Gute und Rechte zu erregen und zu richten"; Religiosität als Phänomen der 'erregten Seele', 'religiöses Gefühl' ist aber zu unterscheiden von 'objektivem Glaubensinhalt', von wahrer

'Gotteserkenntnis',⁷² Religion ist Vernunft-Religion, nichts Übersinnliches, ist individuell, nicht dogmatisch, das Christentum ist lediglich eine Form der Religiosität, eine dogmatische Form⁷³. Die Religionstoleranz verzichtet auf Katechismus und Konfessioneschulen, fordert zugleich die Trennung von Kirche und Schule, wie sie mit dem 'examen pro licentia docendi' von 1810 für den gymnasialen Bereich vollzogen wird. Es ist in diesem Zusammenhang gleichgültig, ob das wieder erstarkende religiöse Bewußtsein im Gegenzug zur rationalistischen Aufklärung oder in verstärkten kirchlichen Bemühungen seine Ursachen hat. Faktum ist, daß die Bedeutung von Kirche und Christentum durch Hegel in die Staats- und Geschichtsphilosophie integriert wird. Die Geschichte der Menschheit von Despotie zur Freiheit war die Geschichte hin zur christlichen Freiheit, zur Freiheit von äußerer Autorität und stattdessen der "Freiheit in Gott". Christentum, d.h. genau : Protestantismus, und Staat gehen eine unauflösbare Symbiose ein, denn "seinen Endzweck erreicht ... der Staat im Christenthum". Die Begründung des Protestantismus als preußische Staatsreligion erhebt diesen in die Position des Wächters der Sittlichkeit.

Von hier aus schließt sich der Kreis um die Bildung: die Schule wird zweifach vereinnahmt, von Staat und Kirche, wenn nicht nur die Kirche, sondern jede Wissenschaft zur 'ancilla theologiae' wird. Steffens vermag 1820 diesen Zusammenhang relativ einfach herzustellen. Die aufklärerische Wissenschaft, "dieses Gebäude des Scheins", sei inzwischen durch den Glauben und das Christentum überwunden⁷⁴; Deinhardt muß 1837 die u.a. durch akribische Altertumsforschung methodisch objektivierten

Wissenschaft über die "Idee der Wahrheit" an das Christentum binden. "Die reine, volle, unendliche Wahrheit hat sich in Jesu Christo der Welt geoffenbart und offenbart sich fortwährend in ihm und in ihm muß nunmehr jeder sich die Wahrheit aneignen, der ihrer theilhaftig werden will und nicht ohne Wahrheit, ohne Erkenntniß der Wahrheit, ohne wahre Liebe, ja ohne Gott das Leben vollbringen will". Der Glaube an die Wahrheit regiert den verderblichen Rationalismus, der Unglaube auf den Gymnasien muß ersetzt werden durch Religiosität als Grundlage⁷⁵. Hieraus werden deduktiv als Stoffe des Gymnasiums Mathematik, Grammatik, Klassiker, Sprachen und die Religion selber abgeleitet, wobei alle Fächer auf das Christentum zu beziehen sind⁷⁶. Humboldts Unterstellung der Vernunft und Objektivität der Wissenschaft erweist sich als folgenreicher Irrtum. Die Parteilichkeit der religiösen Wahrheit läßt die Staatsreligion in der Schule zugleich zur Staatspädagogik werden.

6.1.3. Materiale Bildung und Schulorganisation

Mit der Verpflichtung sittlicher Erziehung auf Staat und Kirche, mit dieser Wende von formaler Bildung und Wissenschaft, sind zwei Pfeiler der Humboldt'schen Bildungstheorie gestürzt. Der immanente Verfall der pädagogischen Prämissen des Schulkonzepts bleibt nicht ohne Folgen für die gesamte schulische Institution und Organisation, innerhalb wie außerhalb des Gymnasiums. War diesem im Reformkonzept die innere Eigenständigkeit weitgehendst belesen worden, so wurde diese durch die spätere Verwaltung unterlaufen, die auf die Ausbildung der Lehrer sowie auf innerschulische Ver-

hältnisse immer stärkeren Einfluß nahm. Infolge der Herausnahme der Gymnasiallehrer aus der Beamten-gesetzgebung bzw. den Beamtenrechten (vgl. Kap. 6.3.5.) und des Fehlens einer allgemeinen Schulgesetzgebung geschah die Steuerung der Gymnasien durch Administrationen der Bürokratie; dieser rechtlich unsichere Zustand, die Machtenansprüche der Kirche und deren Durchdringung mit staatlichen Interessen stellten diejenigen Intentionen der Reformer auf die Probe, die die Trennung von Staat und Kirche bzw. Lehrer und Geistlichen befürwortet hatten. Auf der anderen Seite zeigte sich auch, wie neuhumanistische Überlegungen selber ihren unmittelbaren Beitrag zur indoktrinären Beeinflussung in der Schule leisteten.

6.1.3.1. Der Einfluß des Neuhumanismus

Bisher wurde erkenntlich, wie eine der Pädagogik fremde Macht in die Schule eindrang; die Argumentationsweise des Paderborner Bischofs offenbart, wie selbstverständlich das Gymnasium Ende der 1820er Jahre schon zum Objekt gesellschaftlicher Interessen geworden ist : so wie der Staat Lehrer und Schüler in Anspruch nimmt, "darf" dies dann auch die Kirche⁷⁷.

Genau vor einer solchen Inanspruchnahme hatten die Reformer das Gymnasium bewahren wollen, indem sie es der Nation, d.h. den Gemeinden und Bürgern übergeben wollten. Dieser Plan enthielt mehrere Unsicherheiten und Fehler : Einmal überschätzte er die Sittlichkeit der Familien und der Nation sowie deren Konsensfähigkeit; zweitens unterschätzte er die wirtschaftliche und gesellschaftliche Sprengkraft sowohl des Gymnasiums als auch der anderen Reformen,

was im Zusammenhang mit dem dritten, dem eigenen neuhumanistischen Gültigkeitsanspruch, zu immer heftigeren Kontroversen führen mußte.

Dieser komplexe Zusammenhang kann nur Schritt für Schritt detailliert werden. In dem augenblicklichen Kontext der materialen Ausrichtung des Gymnasiums sollen der konsequente, aber überzogene neuhumanistische Anspruch und die dadurch beeinflusste schulische Entwicklung offengelegt werden.

In der Einrichtung der Jahrgangsklassen findet die früher aufgestellte These von funktionalistischen Tendenzen nicht nur der Staatsschule, sondern auch der Bildungsschule, eine Bestätigung. Schon Jachmann hatte die Jahrgangsklasse gefordert, die dann 1820 verbindlich gemacht wurde. Dies geschah aus politischen Gründen (vgl. Kap. 6.1.3.3.) sowie aus Erwägungen von Bildung und Didaktik. Bildung des Individuums wurde im strengen Neuhumanismus, der sich in diesem Punkt mit den absoluten Ansprüchen Hegels und Deinhardts traf⁷⁸, an ein Objektives gebunden. Nur die gleichmäßige und gleichzeitige Aneignung, nur das subjektive Sich-Bilden am 'organisch' zusammengehörigen, bzw. dazu auserkorenen Bildungstoff sollte den Erfolg gewährleisten. Diese Theorie implizierte methodisch die Jahrgangsklasse und das absolute Bestehen auf der Bewältigung sämtlicher Fächer; inhaltlich galten nur neuhumanistische Stoffe als bildend, die Realien als nichtbildend.

Dieser Begriff der materialen Allgemeinbildung und die Jahrgangsklasse verlangten betreffs der Schüler die gleichzeitige Versetzung in allen Fächern⁷⁹; eine Dispensierung oder eine stärkere Gewichtung von einzelnen Stoffen wurde abgelehnt oder gegebenenfalls negativ sanktioniert,^{denn} eine Befreiung vom

Griechischen machte das Erreichen des besten Zeugnisses der 'unbedingten Reife' unmöglich⁸⁰. Immerhin wird für die Prime des Parallel- oder Fachsystems zugestanden, dies allerdings erst partiell 1831, in größerem Rahmen von Block- oder Epochenunterricht sogar erst 1837, und auch erst auf massiven äußeren Druck hin⁸¹.

Dieser Druck ist zweifacher Ausfluß des sterren Allgemeinbildungskonzepts :

1. Es stellte dieses nicht nur an die Schüler, sondern auch an deren Lehrer höchste Ansprüche. Während das Edikt 'pro facultate docendi' von 1812 die Prüfungsanforderungen der Wissenschaft überlassen hatte, wurden diese mittelbar schon durch das Abituredikt, unmittelbar denn durch ein Reskript vom 21.8.1824 festgeschrieben : die Einseitigkeit der philologischen Studien dürfe nicht die theologischen und historischen Studien vernachlässigen⁸². Die zusätzlichen Pflichtstudien in Theologie und die präzisen Ausführungen im Reglement vom 20.4.1831 bedeuten eine weitere Steigerung der Anforderungen (zum Zusammenhang mit NC vgl. Kap. 6.2.1.)⁸³, wobei eine Spezialisierung der Einzelwissenschaften einhergeht mit den enormen Kenntnissen in den nicht unterrichteten Fächern⁸⁴. Der Erlaß vom 3.2.1838 stellt eine zusätzliche Verschärfung der Prüfungen dar⁸⁵. Das durch verschiedenen Maßnahmen geförderte Selbstverständnis des Wissenschaftlers führte so zu einer Überbürdung der Schüler . Dies war die Klage des Medizinalrats Lorinser, deren parteiliches Interesse⁸⁶ nicht ihre Berechtigung in Frage stellt. Sowohl frühere Mahnungen der Verwaltung⁸⁷ als auch die Konsequenzen, die gezogen werden⁸⁸ als auch die Zustimmung vieler

Lehrer, Schüler und Eltern lassen die Vorwürfe glaubwürdig erscheinen⁸⁹.

2. Es führte die Festschreibung der Schulfächer auf den neuhumanistischen Lehrkanon zu einer Kluft zwischen dem Gymnasium und seinem Publikum. Zwar wurden seit Humboldts litauischen und Königsberger Schulplänen immer wieder in Einzelverordnungen den Gymnasien Ausnahmen vom Kanon gestattet - in den verschiedensten Formen von zusätzlichen oder ersetzweisen Fächern bis zu Parallelklassen und -zügen -, aber dennoch galten die Realien, selbst die Naturwissenschaften als minderwertig. Süverns Entwurf von 1816 wurde sofort durch die Unterrichts-Kommission dahingehend korrigiert, daß das naturwissenschaftliche Fach "nöthigenfalls" weggelassen werden könne⁹⁰. Umgekehrt blieben Latein und Griechisch für die Studienberechtigung unverzichtbar, so daß Stadtschulen noch in der Oberstufe zu Gelehrtenschulen wurden, bzw. viele Gymnasien, um das Wegbleiben von Schülern zu verhindern, Realklassen aufnahmen.

Die 5 Punkte der Petition der zum dritten Schlesischen Provinziallandtag versammelten Stände werden unter mehrfacher Berufung auf die 'Bestimmung der Gymnasien' sämtlich negativ beschieden. Diese hatten gefordert - und darin die Diskrepanz von schulischem Anspruch, deren Wirklichkeit und den gesellschaftlichen Bedürfnissen aufgezeigt - , "den Unterricht in den Gymn. mehr nach den Bedürfnissen der nicht studirenden Schüler einzurichten, und zu dem Ende 2) den Unterricht in der Mathematik und den Naturwissenschaften vom Anfang an, mit gleichem Vorzuge und gleicher Gründlichkeit, wie den Sprachunterricht,

zu behandeln; 3) das Klassensystem abzuschaffen ... 4) die neueren Sprachen mehr zu berücksichtigen, und 5) die Maturitäts-Zeugnisse mehr mit Rücksicht auf den Umfang der Kenntnisse im Allg., als auf die in den alten Sprachen zu erteilen"⁹¹.

Die Klage der Überbürdung wie die der inhaltlichen Unangemessenheit, in Verbindung gesetzt mit den Vorwürfen der Schulen an die Eltern ihrer Schüler, läßt eine Distanz zwischen Schule und Gesellschaft erkenntlich werden, die als Ausdruck der pädagogischen Problematik von Schule gesehen werden muß.

Das Gymnasium ist aus der Nation völlig herausgewachsen; dies ist hier noch gar nicht mit Blick auf seine selektierende und elitäre Funktion gemeint, sondern soll heißen, daß es sich in den Inhalten verselbständigt hat und orientiert ist hin auf seine Abnehmer, nämlich die wissenschaftlichen Universitäten. Die Kluft zu Vorwissen und Sozialisation seiner Besucher - ohnehin schon grundsätzlich größer als bei den Elementarschulen - hat sich ausgeweitet in dem Maße, in dem die Wissenschaftlichkeit zugenommen und sich das Bildungs-Objekt immer wirkungsmächtiger erweitert hat. Wann dabei bestimmte, realistische Disziplinen ausgeklammert werden, tritt eine Kluft auch innerhalb des anzueignenden Objekts ein; der Bildungsbegriff und das Gymnasium wehrten sich aufgrund des traditionellen Selbstverständnisses, diesen Wandel mitzumachen. Das Gymnasium entwickelte eine enorme Resistenz, die in der Auseinandersetzung mit den Realschulen auf ihre Hintergründe und pädagogische Bedeutung zu hinterfragen sein wird (Kap. 6.2.2.).

6.1.3.2. Der Einfluß der Kirche

Entschieden geringer war die Selbstbehauptung des Gymnasiums gegenüber den Beeinflussungen von Staat und Kirche. Religiosität und Königstreue wurden leichter adaptiert, da sie die im Begriff der Sittlichkeit gelassene Leerstelle füllten und dem um seine staats- und religionskritische Position beraubten Neuhumanismus zu lang andauernder Wirksamkeit verhelfen. Der Einfluß der Kirchen auf das Gymnasium zeigt dabei eine gegenläufige Entwicklung.

Die Einrichtung des Oberschulkollegiums 1787 sollte der organisatorischen Straffung und der Befreiung der staatlichen Schulverwaltung von kirchlichen und provinziellen Einflüssen dienen. Bei der Neuorganisation der gesamten Verwaltung im Rahmen der Reformen von 1808 wurde die auch durch das Allgemeine Landrecht von 1794 bestätigte Tendenz fortgeführt : alle Schulen fielen in die Sektion für 'Kultus und öffentlichen Unterricht' beim Departement des Innern. Nach einigen personellen Umgestaltungen wurde 1817 ein eigenes Ministerium für 'geistliche, Unterrichts- und Medizinalangelegenheiten' gegründet. Mit dieser Bezeichnung schien die Trennung von Kirche und Staat/Schule erneut bekräftigt zu sein - ausgenommen war nur der Religionsunterricht⁹²; mit der Teilung auch auf der niederen Ebene der provinziellen Schulverwaltung in das Provinzielschulkollegium und das Konsistorium, das auf Erlaß vom 23.10.1817 geistliche und unterrichtliche Angelegenheiten gemeinsam verwaltet hatte und, ab 1825 nur noch den Religionsunterricht betreute, schien die endgültige Verstaatlichung in diesem Jahr 1825 abgeschlossen⁹³. Diese äußerliche Trennung der

Verwaltung, die durchaus im Sinne der früheren Reformer lag, stand jedoch im Widerspruch sowohl zur politischen Machtverteilung als auch zur inneren Entwicklung der Schulen. Die Kirchen vermochten Süverns Entwurf zu Fall zu bringen, der noch nicht einmal in aller Konsequenz gegen die Kirchen gerichtet war⁹⁴. Den katholischen Bischöfen blieb ihr verfassungsmäßiger Einfluß auf den Religionsunterricht, vor allem auf die Anstellung der Lehrer erhalten⁹⁵; eine Kabinettsorder bestätigt 1821 die Organisation katholischer geistlicher Behörden⁹⁶.

Sehr aufschlußreich wird der interne Verlauf der religiösen Ausrichtung der Gymnasien, der nicht ohne den Zusammenhang zur geänderten Schulstruktur zu sehen ist. Im Jahr 1820 wird, wie gesagt, die Jahrgangsklasse wieder eingeführt, die von einem Klassen-Ordinarius betreut wird. Das Klassenordinariat wird im Zusammenhang mit der Unterordnung des Gymnasiums unter kirchliche Erwartungen dadurch interessant, daß nach 'gelegentlicher Verfügung in einzelnen Fällen' 1824 "zur allgemeinen Nachachtung empfohlen" wird, dieses mit Religionslehrern zu besetzen⁹⁷.

Die gleiche Straffung zeigt sich bei den Direktoren: ihre Einsetzung wird zumindest vorübergehend unmittelbar dem Ministerium zur alleinigen Entscheidung belassen⁹⁸. Es folgt dem wieder ein kirchlicher Einspruch. Ein Ministerialbefehl verfügt, daß bei der Besetzung von Direktorenstellen Bewerber mit gründlicher theologischer Ausbildung bevorzugt werden sollen⁹⁹. Überdies gehörte der Ortoprediger wieder selbstverständlich in das städtische Schulkollegium, während die Direktoren diesem nur noch als außerordentliche Mitglieder angehören¹⁰⁰.

Das Vorwärtadrängen religiöser Ausrichtung ging in solch administrativer Kleinschrittigkeit weiter : Dem Erlaß vom 21.8.1824, nach dem alle Schulamtskandidaten Kenntnis " 'in der Exegese des alten und neuen Testaments, in der Dogmatik und der christlichen Moral und in der Kirchengeschichte' " sich aneignen mußten, folgte am 10.12.1825 die Zuweisung eines neuen, theologischen Mitgliedes zur Wissenschaftlichen Prüfungskommission - darauf war die ehemalige Wissenschaftliche Deputation zurückgestuft worden¹⁰¹ -, "mit dem Auftrag, die Prüfung in der Theologie zu übernehmen". Da diese noch ohne Einfluß auf die Erteilung der Lehrbefähigung in den anderen Fächern war, verlangt ein Mitglied einer solchen Prüfungskommission 1828 die Androhung der Möglichkeit, daß nicht vorhandene religiöse Kenntnisse zur Absprechung der grundsätzlichen Lehrbefähigung führen¹⁰².

Die Schüler werden unmittelbar und ganz massiv 1829 von dieser ideologischen Ausrichtung betroffen . Nur ein Jahr nach der Aufforderung des Kölner Erzbischofs zu einer ordentlichen Abiturprüfung ordnet ein Zusatzartikel zum Prüfungs-Edikt von 1812 schriftliche Prüfung in Religion an. Dabei gibt es drei Benotungsklassen, wobei die dritte Klasse zur Folge hat, daß ein Schüler "wie gut er auch in der wissenschaftlichen Prüfung bestanden haben mag, niemals Nr. I., sondern höchstens nur Nr. II. des Abgangszeugnisses bekommen (kann)"; wenn ein solcher Abiturient Philologie studieren wolle, müsse er ermahnt werden, seine Religionskenntnisse zu verbessern¹⁰³ . Demgegenüber hatte das Abituredikt vom 25.6.1812 Religion unbeachtet gelassen, und es war in einem Ministerial-Reskript vom 19.11.1813 ausdrücklich begründet worden, daß Religion keinerlei

Relevanz für die Urteilsfindung und Zensur-
angabe haben könne¹⁰⁴.

Diese innere Entwicklung wurde mit der Wiederein-
führung evangelischer General-Superintendenten
durch Reskript vom 2.1.1829 dann auch in der äußeren
Verwaltung bekräftigt; deren außerordentliche
Bedeutung wird daran deutlich, daß sie unmittelbar
dem Minister unterstanden. Die General-Superin-
tendenten hatten "die religiöse und kirchliche
Tendenz der gelehrten Schulen ..." zu überwachen¹⁰⁵.
Die Bindung der General-Superintendenten direkt
ans Ministerium nahm den provinziellen Schulverwal-
tungen einen Teil ihrer Eigenständigkeit; dies
stellt einen unmittelbaren Einfluß des Ministeriums
auf die Gymnasien dar. Den Kirchen bzw. dem Reli-
gionsunterricht wurden alte Rechte und Kontrollen
wieder eingeräumt, die geistliche Schulaufsicht
war wiederhergestellt. Die Schulartikel des Frank-
furter Parlaments versuchten später vergeblich, die-
se wieder aufzuheben¹⁰⁶; ein Schulgesetz scheiter-
te an den Anforderungen. Besonders die katholische
Kirche verlangte Einfluß auf Les- und Geschichts-
bücher, religiöse Leitung der konfessionell zu
trennenden Gymnasien u.v.a.¹⁰⁷. Wenn auch unter
diesen Umständen kein Unterrichtsgesetz zustande
kam, die Maßlosigkeit der Ansprüche zeugt von der
starken Stellung der Kirchen, von der aus sie di-
rekten Einfluß auf die Gymnasiallehrer hatten: als
der Aufbau des Gymnasiums in den 40/50er Jahren ab-
geschlossen ist, sind die Intentionen der Ursprungs-
zeit vergessen.

6.1.3.3. Der Einfluß des Staates

Schon wenige Jahre nach dem Beginn verstärkter staatlicher Bemühungen um eine Vereinheitlichung des Gymnasialwesens und nach einer kurzen Zeit eines liberalen Verhältnisses von Politik und Pädagogik leiteten die Karlsbader Beschlüsse (6. - 31.8.1819)¹⁰⁸ den Untergang der pädagogischen Schule ein.

Anders als in der Ära Wöllner Ende der 1780er Jahre, als das Oberschulkollegium noch einer Vielzahl von lokalen Patronen¹⁰⁹, tsrechten machtlos gegenüberstand, hatten die Zentralisierungsbemühungen der Unterrichtssektion- bzw. seit 1817 des Ministeriums, der Provinzialschulkollegien und der Prüfungskommission dem Staat das Machtinstrument über die Universitäten und Schulen in die Hand gegeben, mit dem eine vollständige Kontrolle möglich wurde: gymnasiale Laufbahn, Abitur, die Immatrikulation, die Lehrerausbildung und deren Abschluß- bzw. Aufnahmeprüfung zum Staatsdienst, und natürlich der Dienst selber. Der autoritäre Staat schaltete die vorgesehenen Schutzmechanismen für die Schule, also das liberale Kollegialitätsprinzip und die relative Selbständigkeit aller Ebenen der schulischen Verwaltung, aus.

Die politischen Vorwürfe lauteten im wesentlichen:

- Erziehung zu Unglauben und Ungehorsam gegen Religion und Staat¹¹⁰;
- Patriotismus nicht für das Heimatland, sondern .. für 'ganz Deutschland'¹¹¹;
- Revolutionäre Bestrebungen zur Abschaffung des Ständestaats¹¹².

Die Richtigkeit dieser Vorwürfe kann hier zwar nicht erörtert werden, jedoch sei darauf hingewiesen,

Daß diese drei Ziele der 'Verschwörer' den politischen Zielen der Reformzeit völlig entsprechen; folgerichtig wurde Wilhelm von Humboldt wegen seiner Kritik an den Beschlüssen von Karlsbad entlassen und wurden Stein, Jahn, Gneisenau, Fichte, Schleiermacher u.a. wegen ihrer "Ideen einer allgemeinen Regeneration von Deutschland" mit dem Ziel von "Einheit und Freiheit" verdächtigt¹¹³. Dies zeigt den Geist, aus dem die umfassende Kontrolle des staatlichen Erziehungswesens hervorgeht, von der im Folgenden ein detaillierter Eindruck gegeben werden soll.

- (1) Erziehungsziele für die Schüler waren, deren "reinen und kindlichen Sinn ... zu erhalten, dieselben an den strengsten Gehorsam zu gewöhnen und ihr ganzes Wesen also mit dem Geiste der Gesetzmäßigkeit zu erfüllen, daß sie schon jetzt mit dem lebhaftesten Willen erfüllt, sich zu guten und nützlichen Mitgliedern der bürgerlichen Gesellschaft zu bilden, späterhin um so geeigneter werden, alle, ihnen aufzuerlegende Pflichten streng zu erfüllen, und als Beispiele musterhafter Amtstreue, höchster Gesetzmäßigkeit und innigster Vaterlandsliebe vorzuleuchten"¹¹⁴. Weiteres Ziel und "Hauptmittel zur Erhaltung einer guten Schulzucht sind ... die Erweckung, Ernährung und Erhaltung des religiös-sittlichen Gefühls"¹¹⁵. Über Maßnahmen, die zum Zweck des Letzteren getroffen worden sind, wurde bereits berichtet; im Einzelnen werden noch genannt: Vorbild der Lehrer, Vorträge religiösen Inhalts¹¹⁶, viermaliges Schulgebet täglich¹¹⁷. Entscheidendstes Kontrollmittel wird die schon genannte Einführung des Klas-

sonordinarius' für eine Jahrgangsklasse. Dem Lehrer wird die Beaufsichtigung der Schüler innerhalb und außerhalb der Schule aufgetragen, um Rechenschaft geben zu können "über Anlagen, Fleiß, Fortschritte, Gesinnungen, Neigungen und Handlungsweise"¹¹⁸.

Als 'väterlicher Freund', der in Achtung und Liebe bei den Schülern stehe"¹¹⁹, soll er den Schulbesuch, die Anschaffung von Büchern, selbst die kurze Pause beim Lehrerwechsel, "die religiöse Führung und den Kirchenbesuch", die Wohnungen und etwaigen Wohnungswechsel auswärtiger Schüler, die Einhaltung der Verbote, Billardsäle, Schauspielergesellschaften u.a. zu besuchen, überwachen und in Konduitenlisten schriftlich festhalten¹²⁰.

Der Zugang zur Lektüre wird für die Schüler eingeschränkt. Der privaten Lektüre soll in einem ersten Schritt dadurch begegnet werden, daß durch viele Hausaufgaben "wenig Zeit übrig bleibt", eine öffentliche Leihbibliothek zu besuchen. Im Zusammenhang damit steht deren Zensur durch Direktor - unter Hinzuziehung des Religionslehrers! - und Polizei sowie die Förderung einer ausgewählten Schulbibliothek¹²¹. Dem folgt die Erschwerung einer 'willkürlichen Benutzung' durch das Vorzeigen einer schriftlichen Erlaubnis des Vaters¹²². Am 8.4.1825 wird den Bibliotheken dann an Schüler "die Verabfolgung von Büchern unbedingt" untersagt¹²³.

Der Gehalt zweier Anordnungen ist noch brisanter; der gemeinsame Direktor der Unterrichtsabteilung im Kultusministerium und des Polizeidepartements im Innenministerium, Kamptz,

ist die Personifikation der seit Karlsbad vorhandenen Tendenz, schulische und politische Interessen unmittelbar miteinander zu verknüpfen. Zur besseren Überwachung der Schüler wird die staatliche Polizei mit eingesetzt; da Wirtshäuser als Treffpunkte politischer Gegner, Studenten und Schüler galten, war darin Schülern das Wohnen und Essen ebenso untersagt, wie deren Besuch überhaupt. Die Polizei soll alle Wirtshäuser in einer bestimmten Entfernung zur Stadt kontrollieren; ebenso teilen sich, wie gesagt, Polizei und Lehrer die Revision der Bibliotheken¹²⁴.

Konnten sehr viele der Kontrollen noch aus "Liebe zur guten Sache erwartet" und als zur Schuldisziplin gehörig betrachtet werden, so mußte mit der Einschaltung der Polizei jedem Lehrer die politische Dimension seiner Schule erkenntlich geworden sein. Das Gleiche gilt für die an die Lehrer ergangene Aufforderung, jegliche Kontakte ihrer Schüler zu studentischen Verbindungen zu verhindern. 1824 blieb es noch bei Verwarnungen "vor unerlaubten Verbindungen" und dem Verbot für Schüler, Studenten zu beherbergen; 1834 gilt als "unerlässlich, auch anscheinende Kleinigkeiten ... nicht zu übersehen"¹²⁵.

- (2) Die politische Sozialisation des königstreuen Staatsdieners - und als solche sind gymnasiale Bildung und universitäre Ausbildung anzusehen - setzt sich für den ehemaligen Gymnasiasten fort in der Steuerung der Universitäten. Dies begann in Karlsbad mit der Installation eines landesherrlichen, außerordentlichen Bevollmächtigten bei den Universitäten¹²⁶.

Die konkreten Aufgaben und Befugnisse werden am 18.11.1819 festgelegt¹²⁷;

1. Akademische Gerichtsbarkeit und städtische Polizei werden den Bevollmächtigten unterstellt : - Entscheidung in Disziplinarsachen, - Zustimmung zu Entscheidungen der akademischen Gerichte, - Berufung eines örtlichen Gerichtskommissars bei Nachlässigkeit der Universitätsbehörden, - Requirierung von Polizei und notfalls Militär¹²⁸.
2. Die Vorlesungen und "der Geist" der Dozenten sollen beobachtet und mit diesen besprochen werden: "Ueber jede Zulassung eines Privatdozenten, so wie über jede Anstellung und Beförderung eines Professors, sollen sie ihr Gutachten abgeben"¹²⁹.
3. Überwachung der Studenten und Verhinderung der Bildung von Verbindungen und Burschenschaften : - Zeugnisse werden mit abgezeichnet, - Relegation mißliebiger Studenten, - Verleihung von Freitischen und anderen Benefizien nur an 'Würdige', - das Tragen 'unanständiger Tracht', d.h. von altdeutscher Kleidung, dem Zeichen freihheitlicher und nationaler Gesinnung¹³⁰, sollte verhindert werden¹³¹.

Die Zerschlagung der Burschenschaften und die Verhinderung des Eintritts ehemaliger Burschenschaftler in den Staatsdienst waren die Hauptziele. Die Mainzer Zentraluntersuchungskommission überprüfte Studenten, Professoren, Lehrer und Juristen¹³²; dies endete ohne konkrete Ergebnisse¹³³. Dennoch wurden die Zwangsmaßnahmen immer direkter und verfeinerter :

- Kontakte der Universitäten untereinander wurden mehr und mehr unterdrückt. Universität und Bevollmächtigter mußten einen Erlaubnisschein ausstellen, worauf dann die Ortsverwaltung Reisepässe für Studenten ausgeben durfte¹³⁴. Später mußten notwendige Geschäfte dafür nachgewiesen werden¹³⁵; die Pässe durften erst in der letzten Semesterwoche ausgefertigt werden¹³⁶ und die Semesterferien wurden verkürzt, beides waren Mittel, um weitere Reisen unmöglich zu machen¹³⁷. Studenten durften keine von irgendeiner Universität Relegierten aufnehmen, anderer studentischer Besuch mußte den Hauswirten gemeldet werden¹³⁸. Die Hauswirte werden zu Handlangern der Fremdenpolizei¹³⁹.

Das Studium an der Universität Jena - Gründungsort der Burschenschaften und Studienort des Kotzebue-Mörders Sand - wurde Studenten aus anderen Provinzen untersagt¹⁴⁰.

- Die Anstiftung und Förderung von Burschenschaften wurde schärfer bestraft. Von Anfang an konnte der Bevollmächtigte auch nur verdächtige Studenten von der Universität entfernen, dies ging "ohne weitere gerichtliche Untersuchung"¹⁴¹; in der zweiten, verschärften Phase wurden die geheimen Verbindungen kriminalisiert, indem diese "kriminalgesetzlich" behandelt und bestraft werden sollten, wodurch die Studenten der akademischen Gerichtsbarkeit entzogen und den polizeilichen Ermittlungen und ordentlichen Gerichten überantwortet wurden¹⁴². Letzteres geschah deshalb, weil die akade-

mische Gerichtsbarkeit als zu milde galt, aus eben dem Grund konnten auch "die gewählten Rectoren und Senatoren ... entlassen und an deren Stelle andere unmittelbar ernannt" werden¹⁴³ - ein enormer Eingriff in die universitären Freiheiten. Am 4.6.1824 wurden die Verbindungen dann als Hochverrat klassifiziert¹⁴⁴.

Das hinter allem stehende Ziel, die Erhaltung des Staates und das Fernhalten subversiver Elemente, wurde offen formuliert. Gegen die Kampfansage der Burschenschaften, die gefaßten Grundsätze "dereinst als Männer in Anwendung zu bringen"¹⁴⁵ suchte der Staat vorzugehen, indem er mit der Nichteinstellung drohte. Schon nach den Beschlüssen von Karlsbad sollten politisch mißliebige Universitäts- und Gymnasiallehrer entlassen und in keinem angeschlossenen Land wieder eingestellt werden¹⁴⁶; vor jeder Anstellung oder Beförderung war seit 1822 ein Zeugnis des Innen- und Polizeiministeriums einzuholen¹⁴⁷. Die "Sicherheit des Königl. Dienstes" erforderte den Ausschluß derjenigen, welche "en Verbindungen und Umtrieben ... Theil genommen und dadurch ihre ... ungehorsamlich widerstrebenden Gesinnungen schon frühe bethätigt haben"¹⁴⁸. Nach einer neuen Verschärfung der politischen Situation im Jahr 1833 wurde das Immatrikulationsverfahren noch strenger gehandhabt. Ein Student bedurfte einer Vielzahl von Zeugnissen über die wissenschaftliche Vorbereitung und sein sittliches Betragen (Abiturzeugnis), beim Wechsel des Studienortes benötigte er ein Zeugnis über Fleiß, bei eventueller Unterbrechung des Studiums ein

Führungszeugnis des letzten Wohnortes und ein Zeugnis der Eltern; alle Zeugnisse und Pässe wurden von der Universität eingezogen, so daß der Student an einen Ort gebunden blieb. Bei Verdacht auf Mitgliedschaft in einer verbotenen Verbindung war keine Einschreibung möglich - falls der Student "sich von dems. auf eine befriedigende Weise nicht zu reinigen vermag"(!); außerdem mußte jeder Student eine Erklärung unterschreiben, nicht an Verbindungen teilzunehmen¹⁴⁹.

- (3) Wenn im dritten Komplex der Funktionalisierung des gesamten Erziehungswesens die Gymnasiallehrer angesprochen werden, so war implizit schon von ihnen die Rede. Die Maßnahmen gegen die Universitäten waren Eingriffe in die Ausbildung der späteren Lehrer, Juristen, Mediziner. Die geforderte Beaufsichtigung der Schüler implizierte die entsprechenden Erwartungen an die Lehrer. Diese werden also offen - und wie sich schon zeigte, nicht nur von der Regierung - angeklagt, daß sie "den Verirrungen der Zeit huldigen, anstatt wahre Intelligenz, welche die Grundlage des Staates ausmacht, und auf jede Weise befördert werden muß, zu verbreiten, die Ausertungen derselben begünstigen, einen Appositionsgeist gegen Meiner Anordnungen zeigen, und sich namentlich auf Angelegenheiten der Staatsverfassung und Verwaltung eine nähere oder entferntere Einwirkung anmaßen, welche mit der pflichtmäßigen Führung eines Lehramts unverträglich ist"; solche Lehrer sind "von ihrem Posten zu entfernen" und dies auch ohne gerichtliche Untersuchungen¹⁵⁰.

Um mögliche Gefahren durch die einzelne Person gering zu halten, wurden die Lehrbücher vorgeschrieben, mit denen gearbeitet werden durfte¹⁵¹; der Lektionsplan mußte für ein Schulhalbjahr vorab erstellt und genehmigt¹⁵² sowie nachher im jährlichen Schulprogramm wiedergegeben werden, wodurch die Möglichkeit, Tagesbegebenheiten zu behandeln, auch ohne ausdrückliche Verbote - so 1819 und 1831¹⁵³ - eingeschränkt wurde.

Die innere Kontrolle wurde ergänzt durch die äußere. Das Ministerium behielt den Überblick über Geist und Gesinnung der Lehrer von der Einstellung an. Der Stellenbesetzung und Beförderung durch den Minister seit 1819 und der Verpflichtung durch den Amtseid auf Gehorsam gegenüber dem König¹⁵⁴ - die alte Formel von 1815 sprach auch vom "Wohl des Vaterlandes"¹⁵⁵ - folgt die Überwachung der Lehrer, zu der der Direktor beauftragt war. "Daß der Director ... den Wandel der Lehrer, die Art, wie sie ihren Pflichten sich unterziehen, und ob sie in ihren Studien fortschreiten, sorgfältig wahrnehme, ist eine seiner wichtigsten Obliegenheiten"; hierüber hatte er Konduitenlisten zu führen¹⁵⁶. Dieser Kontrollfunktion gemäß und um seine von ihm selbstverständlich erwartete Staatstreue durchsetzen zu können, bekommt der Direktor im Lehrerkollegium nicht nur das Entscheidungsrecht bei Stimmengleichheit, sondern auch das Befehlsrecht gegenüber Mehrheiten zuerkannt¹⁵⁷.

Unter dem gleichen, später offen eingestandenen, Zweck der Kontrolle steht dann die Einführung des Probejahrs nach dem ersten Staats-

examen¹⁵⁸.

Diese geraffte Übersicht beweist, wie konsequent der Staat das Erziehungswesen als Sozialisationsinstrument einsetzte. Nachdem einmal der Grundsatz der offenen Bildung verlassen war, war diese auch nicht mehr auf Reflexion und Kritikfähigkeit angelegt. Die Verpflichtung der wissenschaftlichen Wahrheit auf den Glauben an Kirche und Staat beließ der Schule bald nicht einmal mehr den Schein politischer Neutralität - "öffentliche Lehranstalten (erreichen ihren Zweck) weder durch bloße wissenschaftliche Bildung der Zöglinge noch dadurch, daß auf ihnen nur keine schädlichen und verderblichen Gesinnungen ... erzeugt und befördert werden" -, sondern die Schule wurde offensiv dazu eingesetzt, "in den Zöglingen Gesinnungen der Anhänglichkeit, der Treue und des Gehorsams ... zu erwecken und befestigen"¹⁵⁹. Das Gymnasium hatte seine pädagogische Potenz verloren; es stand in den 1820er Jahren schon vor seinem pädagogischen und politischen Bankrott, aus der pädagogischen Schule war die affirmative, gesellschaftliche Sozialisationsinstanz geworden, in die und über die immer mehr außerpädagogische Erwartungen auf Lehrer und Schüler eindrangten, so daß mit den schulischen Bedingungsfaktoren jede pädagogische Absicht unterbunden wurde.

6.2. DER GESELLSCHAFTLICHE EINFLUSS AUF DIE BILDUNG

Der preußische Staat vermochte, innerhalb von 20 Jahren einen evolutionären Ansatz von Erziehung in ein affirmatives und statisches Schulwesen umzubiegen; dies gelang, indem zentrale Werte der ursprünglichen Konzeption von Erziehung und Schule neu besetzt wurden und auf traditionelle Strukturen zurückgegriffen wurde. Dennoch bleibt bei dem offen vertretenen und mißbrauchten staatlichen Monopolanspruch auf den ersten Blick schwer verständlich, wieso die zum Umkreis der Schule Gehörenden diese Entwicklung weitgehend getragen haben. Widerstand kam wohl auf bei den Universitäten, da deren Rechte beschnitten wurden; als passiven Widerstand kann man eventuell auch das erneute Aufkommen der Privatschulen und Privaterzieher in den 1820er Jahren interpretieren¹.

Jedoch von Seiten der Lehrer- und Elternschaft halten sich Proteste in Grenzen, erst in den 1830er Jahren entsteht bei diesen größere Unruhe, Klagen über Nachlässigkeit in der Erziehung auf der einen Seite, die Überbürdungsklage auf der anderen Seite. Die Ursache für das Stillhalten im Einzelnen zu finden, ist von der Quellenlage her schwierig. Mehrere Mutmaßungen lassen sich anstellen :

- der nach der rationalistischen Phase einsetzende Trend zu Irrationalität, Romantik, zum Teil mystischen Glauben, der mit der brutalen französischen Revolution und deren Scheitern einsetzte, und auch politisch und literarisch befördert wurde²;
- die schnelle Koppelung von monarchischem und

- staatlichem Denken, also der reibungslose Übergang von Königs- zur Staatstreue;
- das Verhaftetsein in der traditionell autoritären und in ständischer Hierarchie strukturierten Gesellschaft;
 - die umfangreichen politischen Repressionen, die gegen Bürger, Schüler, Studenten und Lehrer angewandt wurden.

Damit bleibt immer noch ungeklärt, wieso die gymnasiale Bildung, die aufgrund ihres zwangswise vollzogenen politischen und pädagogischen Wandels ihr ursprüngliches, aufklärerisch gesonnenes Publikum eigentlich verloren haben mußte, dennoch eine enorme - allerdings zwiespältige - Anziehungskraft ausüben konnte. Zwiespältig war diese, weil das Gymnasium in den 1820er Jahren einen riesigen Zulauf von Schülern erhielt, von denen ein sehr großer Teil das eigentliche Ziel, die Bildung auf der Universität entweder nicht erreichen konnte oder dieses gar nicht wollte; die Gründe dafür werden im folgenden aufzuspüren sein. Attraktiv dürfte das Gymnasium weniger wegen seines ominösen, ideellen Bildungsgehaltes gewesen sein, sondern wegen seiner konkreten Selektions- und Qualifikationskomponente. Im Verständnis früher Schulorganisatoren galt ohnehin der Unterricht als außerfamiliäre Vermittlung gesellschaftlich relevanter Fertigkeiten, die von der Familie nicht mehr geleistet werden konnte. So zeigte es die Geschichte der Handwerker- und Gesellenbildung als Musterbeispiel, so klingt dies an bei Herbart in seiner Trennung von Privat-Erziehung und Schul-Unterricht, ebenso bei Hegel in seinem Verständnis der Schule als Familie im Großen und Staat im Kleinen³.

Mit der Einführung des Abiturs als Qualifikations-

stufe - bis 1834 teilte es sich diese Funktion noch mit einer Aufnahmeprüfung an der Universität (Vgl. Anhang Tabelle I) - vollzog sich uneingestanden der entscheidende Schritt zur Berufsschule für Philologen, Theologen, Juristen und Mediziner. Indem allgemeine Schule und Berechtigungswesen so eng wie nie zuvor verknüpft wurden, entfaltete das Abitur monopolbildende Qualitäten innerhalb und außerhalb des Gymnasiums.

- Nach innen : die staatlichen Vereinheitlichungs- und Zentralisierungsbemühungen um Lehrplan, -bücher, -methode, Organisation, Zensurengebung u.a. finden hierin eine weitere Erklärung, sie stellten ein empfindlich wirkendes Druckmittel gegen die Schulen dar. Diese mußten sich den geforderten Leistungen und Einrichtungen anpassen. Der Ausfall der Abiturprüfungen wurde zum Maßstab der Qualitätsbeurteilung der Schule; der Staat entzog gegebenenfalls den Titel Gymnasium, die Eltern schickten ihre Kinder an andere Schulen - beides hatte Folgen für die Besoldung jedes einzelnen Lehrers⁴.
 - Nach außen : Das Abitur wurde zum alles entscheidenden Scheitelpunkt oder Scheideweg von möglicherweise zu bewahrenden pädagogischen Qualitäten in der Schule und gesellschaftlichen Anforderungen an und gegen die Schule. Welche sozialverändernden Entwicklungen das Gymnasium in der Gesellschaft provozierte und wie diese auf die Bildung des Gymnasiums zurückschlügen, ist eines der interessantesten Phänomene in dem problematischen Verhältnis von Bildung und Schule.
- Allerdings : eine Übersicht über das primäre und sekundäre Berechtigungswesen zu geben, ist in diesem Rahmen unmöglich, da es trotz mehrerer soziolo-

gisch und historisch orientierter Arbeiten darüber noch an einem Gesamtüberblick fehlt; die Quellenforschung scheint vernachlässigt⁵. Dieser ist deshalb schwer zu erlangen, da nur ganz wenige Qualifikationsstufen vom Staat verbindlich vorgeschrieben und an die Schule gekoppelt waren (primäre Berechtigungen) - Abitur 1812, Einjähriges 1817, Zugang zu Post-, Forst-, Baufach, Einjähriges über Mittlere Reife auch durch die Realschule 1827 und 1832⁶ -, dadurch aber sowohl staatliche Ministerien als auch private Abnehmer selbständig ihre Anforderungen erhoben und je nach Bedarf und Nachfrage variierten. So wurden bis 1888 von Ministerien unterschiedlich Tertia-, Sekunda- oder Primaabschlüsse verlangt und zogen andere Berufsgruppen nach (sekundäre Berechtigungen)⁷.

Eine Orientierung über die Bedeutung des Gymnasiums für den sozialen Wandel hätte solche ursprünglich nicht intendierten Leistungen mit einzubeziehen - ebenso die an ihm orientierte Entwicklung der Qualifikationen z.B. der Realschulen (vgl. Kap. 6.2.2.) - und dürfte sich nicht auf die sozialesklusive Abiturienten-Bildung beschränken; hier deuten sich Folgewirkungen an, die die empirischen und interpretatorischen Möglichkeiten historisch-soziologischer Forschung sprengen.

Von seinem elitären Image und von dem zumindest in seiner idealistischen Ideologie überhöht klingenden Anspruch der Hebung der Menschheit befreit, könnte man denn dem Gymnasium eine weitreichende, die feudalen Verhältnisse korrigierende Leistung kaum abprechen. Die gymnasiale Bildung als geistige Potenz der preußischen Beamtenschaft und die daran gebundene Qualifikation als

gesellschaftliches Kampf- und Aufstiegsmittel gegenüber dem Adel trieben die geistige und politische Emanzipation des liberalen, d.h. des gebildeten und sogar des gewerblichen Bürgertums, weiter; Philologen wurden auch Wirtschaftler⁸ und die Wirtschaft war noch lange ein liberales und dynamisches Element, die aus den Ursprüngen herrührende liberale nationale Komponente zeitigte z.B. 1818 im Freihändlerischen Zollgesetz⁹ und 1834 im Deutschen Zollverein noch späte Ergebnisse.

Der Konnex von statusunabhängiger Bildung, neutraler Prüfung und beruflicher Berechtigung kann - wie auch schon in den 1840er Jahren erkannt wurde¹⁰ - als entscheidendes Vehikel der Demokratisierung gelten, das z.B. mithalf, daß nach 1848 völlig neu strukturierte Interessengruppen und politische Parteien an dem Staat Anteil nahmen¹¹. Das Gymnasium eröffnete als nicht ständisch gebundene schulische Institution grundsätzlich Jedermann Zugang zur Bildung; daß dieser damals sozial- und heute sozialisationsbedingt doch eingeschränkt war und ist, spielt für diese Bewertung keine Rolle.

Diese Gleichheit der Chancen gilt im Grundsatz auch für die regionale Verteilung: einheitliche Leistungskriterien in allen Provinzen erhöhten theoretisch für die Erfolgreichen die geographische Mobilität und beseitigten die oftmals aussichtslose lokale Gebundenheit.

Jedoch kann hier schon begonnen werden, den "Versperrungsmechanismus"¹² der an Schule gebundenen und durch diese definierten Bildung klar zu machen. Die vermeintlich einheitlichen schulstrukturellen Voraussetzungen verschwinden in der Realität. Die drei Gymnasien der Provinz Posen verschaffen 1822 insgesamt fünf Abiturienten den sozialen Aufstieg,

die 27 Gymnasien des Rheinlandes entlassen 47, dagegen die 15 Gymnasien von Brandenburg 136, die 25 in Sachsen 154¹³. So muß man eher davon sprechen, daß die Vereinheitlichung der Abituranforderungen schon über den gänzlich unterschiedlichen Beschulungsgrad und Entwicklungsstand der Gymnasien in den einzelnen Provinzen die Schüler einem untauglichen Standard unterwirft.

Von der sich hier andeutenden schultheoretischen Werte aus soll das Berechtigungswesen genauer betrachtet werden, so daß dieser Versperrungsmechanismus nicht nur als historisches, situatives, sondern als grundsätzliches Dilemma funktionalisierter Bildung sichtbar wird. Der Aufweis der historischen Leistungen des Berechtigungswesens mußte der Gerechtigkeit halber eingebracht werden; über den Positiva dürfen die bildungs- und schultheoretischen Widrigkeiten aber keinesfalls übergangen werden, die für die Gymnasien entstehen. Zwei größere Komplexe müssen in diesem Zusammenhang beachtet werden, die die Intentionen des Gymnasiums bedrängen und seine pädagogische Selbstdeutung noch stärker infrage stellen: der Leistungsdruck durch den Numerus Clausus an den Universitäten (Kap. 6.2.1.) und der Zulauf in die unteren und mittleren Klassen durch das Aufkommen der Reellen (Kap. 6.2.2.).

6.2.1. Der Numerus Clausus¹⁴

Mittelbare Folge der durch das Gymnasium zu erlangenden Studienberechtigung und Möglichkeit des sozialen Aufstiegs war in den Jahren von 1820 - 1828 ein rapides Ansteigen der Studentenzahlen. Es verdoppelte sich im genannten Zeitraum die Anzahl der Erstsemester (935 : 1.966) und knapp die Zahl aller Studenten (3.144 : 5.954)¹⁵ auf einen Stand, der bis 1864 nicht mehr erreicht werden sollte¹⁶. Am stärksten betroffen sind zwischen 1822 und 1828 die beiden theologischen Fakultäten, die allein 1.424 der 2.053 zusätzlichen Studenten aufnehmen (1.565 : 2.989 = + 90%)¹⁷, sowie die Juristen mit einem Plus von 462 Studenten (1.165 : 1.627 = + 50%). Die philosophische Fakultät, die die Gymnasiallehrausbildung betreibt, erhöht ihre Summe relativ geringfügig, von 677 auf 825, das sind + 27%; der Anteil der Philologiestudenten steigt absolut, sinkt aber relativ von 16,5% auf 13,5%.

Allerdings haben die Theologen mit knapp 50% aller Studenten im Jahr 1828 absolut und relativ ihren Höchststand erreicht, von dem sie stetig absinken bis zu dem gleichen Anteil von einem Drittel, den die Philologen in zwei Sprüngen, um 1837 und um 1858, bis 1861 erreichen (Anhang Tabelle II)¹⁸. Von dem gleichmäßigen Absinken der Gesamtstudentenzahl ist also die philosophische Fakultät nicht betroffen.

Seit Mitte der 1820er Jahre setzte eine immer intensivere Nachfrage nach Stellen im kirchlichen, aber auch im juristischen und Verwaltungsbereich ein, die anfangs vorhandene Lücken ausfüllte - protestantische Kirche und Verwaltung - bzw. einen

niedrigeren Qualifikationsstandard heraufsetzte - Gymnasiallehrer und katholische Kirche; im gymnasialen Bereich konnte der Andrang durch den Bedarf der wissenschaftlich Ausgebildeten und Qualifizierten aufgenommen werden, zumal die Aufbauphase noch nicht abgeschlossen war. Dennoch war überall bald die Aufnahmekapazität erschöpft. Kammen zwischen 1820 und 1825 nur 380 junge Gymnasiallehrer an die Schulen, so waren es zwischen 1826 und 1831 schon 699 - das waren zusammen 1.079, also ungefähr soviel wie die schon vorhandenen Gymnasiallehrer! Entsprechend beengter ist der Stellenmarkt für Theologen und Juristen gewesen¹⁹.

Den analogen Andrang von Schülern zum Gymnasium widerzuspiegeln, ist von den Quellen her schwieriger²⁰; einzig aus der Rheinprovinz liegt ein Vergleich vor, wonach die Schülerzahl sich von 668 im Jahr 1816 auf 2.025 im Jahr 1826 verdreifachte²¹. Die Rheinprovinz kann zwar nicht als typisch gelten - z.B. war nur hier die Zahl der Abiturienten niedriger als die der pro immatriculatione Geprüften²² -, aber in diesem Fall schon: dem Anstieg der Abiturientenzahlen in ganz Preußen bis 1829 muß in den Jahren ab 1812 ein ganz gewaltiger Aufschwung vorangegangen sein, zumal wenn man bedenkt, daß 1822 erst einer von 35 Schülern Abiturient war und später dieses Verhältnis sich auf 1 : 22 einpendelte. So begann die Überfüllung schon mit Beginn der 1820er Jahre, auch wenn die ersten Gegenmaßnahmen erst später einsetzten. Wenn Neigebaur²³ schon für 1821 von einer Überbürdung der unteren Klassen spricht, muß man dies als erste zahlenmäßige Reaktion auf die Bildungswerbung ansehen, die nach 1810 einsetzte²⁴. Gleichzeitig

deutet Neugebauer schon auf den sozialen Zusammenhang hin : vor allen drängen zu viele Arme in das Gymnasium. Schon Humboldt hatte die finanziellen Möglichkeiten als Bildungsbarriere hingenommen²⁵, doch nun wird ganz bewußt das Schulgeld als vorschulisches Selektionsmittel in die Diskussion gebracht. In Bayern wird dies mit Erlaß vom 10.10.1824 radikal praktiziert²⁶, für Preußen gibt es schon immer Schulgeld, aber gleichzeitig einen sehr hohen Prozentsatz von Freiplätzen für Arme. Daran soll auch festgehalten werden, allerdings wird durch Erlaß vom 25.11.1824 diese Zahl auf maximal 25% der Gesamtschülerzahl festgesetzt²⁷.

Außerdem werden andere Maßnahmen vorgenommen : die Direktoren werden angehalten, von dem Lehrstudium abzuraten²⁸; zuerst in Sachsen - bezeichnenderweise der Provinz mit den meisten Abiturienten -, aber auch in ganz Preußen werden Befähigung und äußere Mittel zu besonderen Bedingungen²⁹, denn ausdrücklich gegen weniger Bemittelte richten sich etliche Regelungen. Sind Entlassungen von Schülern noch nicht unmittelbar schichtspezifisch selektiv³⁰ - allerdings mittelbar : reichere Schüler konnten dann zu Privatschulen -, so bedeuten das Abschaffen von Stipendien für katholische Lehramtsstudenten³¹ und der Ausschuß von "Landleuten, Handwerkern usw." von Benefizien³² eindeutige Versuche, den im beruflichen Subsystem aufgestauten Druck auf das Schulsystem weiterzugeben. Das berufliche System versuchte man zu entlasten, indem Stipendien und andere Privilegien - Zurückstellung der Gymnasiallehrer vom Militärdienst³³ - aufgehoben wurden.

Dieser Herabsetzung der Attraktivität zwecks

Drosselung des Nachwuchses korrespondiert ein unmittelbares Eingreifen in das Schulsystem. Ein Erleß vom 13.5.1825 machte die Primäreife zur Voraussetzung, überhaupt die Prüfung pro immatriculatione an der Universität ablegen zu können³⁴.

Demit wurde der Andrang von der Universität auf die Gymnasien verschoben, an denen ohnehin die für die schulische Arbeit folgenreichste Lösung des gesellschaftspolitischen Problems gesucht wurde, durch Anhebung des Leistungsniveaus und Prüfungen. Zwar scheute die Schulverwaltung die offene Auslese nach sozialer Herkunft, doch fürchtete man sich in einer neuen Hoch-Zeit ständischen Denkens - vgl. Beckedorff für die Elementarschulen - nicht, besonders für sozial Schwache ein verschärftes Leistungsprinzip zu propagieren. "Jeder Schüler, welcher die Erlassung des Schulgeldes begehrt, muß das Zeugniß der Zahlungsunfähigkeit vorlegen. Derselbe wird von den Lehrern vor seiner Aufnahme um so genauer geprüft ... Besonders soll bei dem Uebertritt aus einer Classe in die andere eine strenge Prüfung mit ihnen vorgenommen werden"³⁵. Mehrmals noch werden die Lehrer auf strengere Kontrollen und Zensuren verpflichtet³⁶ - mit der deutlich erkennbaren Folge eines plötzlichen Rückganges der Abiturientenzahlen von 1829 bis 1835 : statt 1.405 Abiturienten sind es nur noch 956, trotz konstanter Schülerzahl; noch eklatanter wird der Abfall, berücksichtigt man, daß nach dem Fortfall der universitären Aufnahmeprüfung ab 1835 einzig das Gymnasium die Studienberechtigung verleiht. Bezieht man die frühere Zweigleisigkeit ein, lauten die Zahlen 1.901 : 956. Die Schülerzahlen stiegen dann weiter an, so daß die Aufforderung zu verstärkter Selektion bald wiederholt und auf wichtige Qualifi-

kationsstufen hin präzisiert werden³⁷. In diesem verstärkten Leistungsdruck dürften auch die Überbürdungsklagen eine ihrer Ursachen haben (vgl. Kap. 6.1.3.1.).

Eine zusätzliche Verschärfung tritt dadurch ein, daß das Berechtigungswesen nicht nur sozial durchschlägt und quantitativ selektiert, sondern auch qualitativ eingesetzt wird. Der Staat verlangt, Ungeeignete höchstens bis zur Sekunda gelangen zu lassen, da in die Prima - Voraussetzung für Subalterne und Beamte des mittleren Dienstes³⁸ - nur Schüler sollen, "welche durch Anlagen, Fleiß und bereits bewiesene Fortschritte sichere Hoffnung geben, daß in ihnen dem Staat dereinst würdige Diener erwachsen werden"³⁹. Die Möglichkeit zur Auswahl unter mehreren Bewerbern wird unter diesem Aspekt von der evangelischen Kirche begrüßt⁴⁰; die katholische Kirche verlangt und erruicht, "um das Zudrängen unreifer junger Leute zu dem Studium der katholischen Theologie zu verhüten", eine Anhebung des Niveaus, die in höheren Zensuren ihren Ausdruck finden soll⁴¹. Dem Leistungsdruck wird allemale der Gesinnungsdruck hinzugefügt.

Entlassung aus der Schule, Verweigerung von Stipendien und der Ausschluß von Berufen bauen nicht nur einen Versperrungsmechanismus auf, sondern werden zu Sanktionsmitteln, die gewünschte Gesinnung zu erzielen. Längst nicht mehr bestimmt Pädagogik die Bildung, nicht einmal mehr deren Inhalte, sondern z.B. die Kirchen als eine gesellschaftliche Macht verlangen Religion, der Staat fordert Latein als Pflichtfach, wobei nirgends mehr von dessen bildenden, stattdessen nur von dem qualifikatorischen Wert für einen Beruf die Rede ist.

Mit der Kopplung von Bildung und Qualifikation ist die Schule gesellschaftlichen Zwängen unterworfen, und es wird ihr so jede Möglichkeit zu einer eigenen inneren Entwicklung genommen, sie bleibt abhängig von äußeren Auflagen und Anstößen und ist nicht fähig und frei zur pädagogischen Regeneration; das Gymnasium hat keine sittlich-erzieherische Aufklärungsfunktion mehr, sondern aus seiner funktionalen und statischen Rolle erwächst ihm eine institutionell gefestigte Position mit gleichermaßen elitärer wie monopolistischer Tendenz, die Nicht-Gebildete schon damals als sozial minderwertig deklariert⁴². Bildungs- und gesellschaftspolitisch läßt sich dies mit Rudolf Braun durchaus als Neutralisierung der allgemeinen Schulpflicht und der damit eröffneten Möglichkeit zur gymnasialen Bildung interpretieren⁴³, womit dann durch das Berechtigungswesen die emanzipatorische Intention eingeschränkt bzw. sozial kanalisiert würde. Gegen das Monopol der gymnasialen Bildung verbinden sich pädagogische und gesellschaftliche Schulkritik, da dieses Monopol inhaltlich, qualitativ den Prinzipien der Offenheit von Bildung und der Selbstfindung der Heranwachsenden widerspricht und da es diesem Verdikt durch beruflich negative Folgen durchschlagende Wirkung verschafft. Eindeutiger läßt sich Hegels These von der Vorläufigkeit des schulischen Status eines Schülers nicht widerlegen (vgl. Kap. 3.5.).

6.2.2. Die Auseinandersetzung mit den Realien

Die über das Berechtigungswesen unaufhebbar gewordene Zusammengehörigkeit von Schule und Beruf und die diesen Zusammenhang konkretisierende These von dem doppelten Bildungsmonopol des Gymnasiums läßt sich an dem zweiten Komplex erweisen, in den das Gymnasium gestellt werden soll : sein Verhältnis zur realen Bildung, das bestimmt war von den beiden widerstreitenden Polen Bildung und Qualifikation.

Der Neuhumanismus hatte historisch seinen idealen Gegner im Utilitarismus, in einem Nützlichkeitsdenken, das die Schulen ausschließlich in einen Verwertungszusammenhang stellte; dies hatte bis zur Mitte des 18. Jahrhunderts zum Niedergang der Gelehrtenschulen geführt, die Umwandlung der Universitäten in Fachschulen stand zur Diskussion. Gegen solche zugleich an die ständische Herkunft gebundene Funktionalisierung des Individuums stellte der Neuhumanismus sein Ideal der allgemeinen Bildung des Menschen. Dabei kam es zu einer undifferenzierten Feindschaft nicht nur gegen das utilitäre und materialistische Denken, sondern auch gegen die realen Inhalte als den vermeintlichen Urheber. Realien waren die neuen Sprachen Französisch - gegen dieses bestanden als elitärer Sprache des Adels und erst recht nach der Besetzung politische Animositäten -, Italienisch, weniger Englisch, sowie vor allem die theoretischen Naturwissenschaften und Mathematik, bzw. die darauf fußenden Disziplinen Rechnen, Handelslehre, mechanische Fertigkeiten. Die Tradition und Affinität der praktischen Wissenschaften wie Ethik, Philosophie, Pädagogik zu Griechen- und Römertum führten

auf der anderen Seite zur Bevorzugung der alten Sprachen und Geschichte. Bei 'Idealisten' wie 'Realisten' - so die zeitgenössische Gegenüberstellung - entwickelte sich das Feindbild ethisch, humanistisch, Altertum hier - utiliteristisch, Realien dort.

Bezieht man die an früherer Stelle geäußerten Gedanken zu Bildung und Beruf ein, verschärft sich die Kontroverse; die neue ethische Dimension, die der Beruf mit seiner emanzipatorischen Definition als Beruf des Gebildeten bekam, unterwarf jede weitere Ausbildung und Tätigkeit dem Primat der vorangegangenen humanistischen Bildung. Humboldts Intention war die praktische Beherrschung der technischen Wissenschaften, war die ethische Gesinnung und politische, d.h. am Gemeinwesen tätige, Anteilnahme auch des in einem 'mechanischen' Beruf Tätigen; damit wäre bildungstheoretisch die Vereinberung von humanistischer und realer Bildung gelungen gewesen, wie sie sich auch in der gleichberechtigten Aufnahme der Mathematik in den Lehrkanon andeutungsweise widerspiegelte⁴⁴.

Nicht bei Schleiermacher, Bernherdi und Stein, noch kaum bei Humboldt, aber doch bei weniger universal dankenden Vertretern des Neuhumanismus und erst recht bei den späteren klassischen Philologen setzte sich eine Abqualifizierung, zumindest Ignorierung der einer humanen Bildung nachgeordneten realen und praktischen Berufsbildung durch⁴⁵. Entsprechend läßt sich faktisch schon innerhalb des Gymnasiums eine Abwertung der Mathematik und der Naturwissenschaften feststellen, die sich in verstärktem Maße natürlich gegen vollständige Schulen auf solcher Basis richten mußte, wie sie die Realschulen waren. Da aber den Gymnasien mit dem alt-

sprechlich dominierten Abituredikt von 1812 das doppelte Bildungsmonopol zugestanden war, waren die Verhältnisse für einige Zeit festgeschrieben. Mit Beginn der 1820er Jahre geriet das Gymnasium dann unter zweifachen strukturellen Druck, der seine Funktionsfähigkeit beeinträchtigte :

- das eine ist der schon genannte Zulauf der Schüler;
- das andere sind die Vorwürfe weltfremder Ausrichtung.

Der starke Zustrom zu den Gymnasien wird insofern für diese problematisch, weil ihm nicht immer echtes Interesse an gymnasialer Bildung zugrundeliegt; denn neben der zweifellos vorhandenen Attraktivität dürften zwei weitere Gründe für den Andrang ausschlaggebend gewesen sein : die insgesamt vollzogene Hebung des Bildungsniveaus, also die Förderung auch der elementaren Bildung, sowie das durch das Prüfungsedikt von 1810 hervorgerufene Zurückdrängen der Privatschulen.

Wollten ehemalige Privat- und Elementarschüler ihre Bildung fortsetzen, boten sich nur die beiden Möglichkeiten des Gymnasiums und der Bürgerschule. Letztere verlor in Form der abiturlosen Lateinschule das Interesse des Publikums, zumal an den Tertie-Abschluß allein des Gymnasiums die Berechtigung der Verkürzung des Militärdienstes geknüpft war. Da den Gymnasien weder inhaltlich noch, was die Qualifikation anging, Alternativen zur Seite standen, wurden diese zu Lückenbüßern, und da, wie gesagt, an jede Klassenstufe bis einschließlich Prima sekundäre Berechtigungen angehängt waren, wurden sogenannte 'Beiläufer' den ganzen Schulkursus mit durchgezogen. Die Überfüllung der Gymnasien fand dementsprechend in Unter- und Mittelstufe

statt, das Verhältnis der höchsten Schülerzahl einer Klasse zur oberen Prima war im Schnitt $6 : 1$ ⁴⁶. Die untere Schulstufe füllte sich von Sexte bis Quarte erst noch an - ungefähr von 3.500 auf 4.800 Schüler -, bis die Schülerzahl mit dem Erlangen erster Berechtigungen durch den Tertia-Abschluß wieder sank, auf 3.400; von Sekunda bis Prima verließen nochmals 900 Schüler die Gymnasien⁴⁷. Von 3.000 Gymnasialabgängern im Jahr 1832 besuchten nur 738 die Universität, aber 2.326 verließen das Gymnasium "zu anderen Bestimmungen"⁴⁸.

Dies war ein Tatbestand, den die Gymnasien nicht ignorieren konnten, zumal deshalb nicht, weil der Wunsch nach Realklassen oder gar vollständigem realen Parallelsystem offen von Eltern, Gemeinden und Ständen vertreten wurde⁴⁹.

Wegen der finanziellen Abhängigkeit von Schulgeldzahlungen der Eltern und Zuschüssen der Gemeinden machten etliche Gymnasien dieses Zugeständnis⁵⁰. Zwar galten die Realien weiterhin als minderwertig - "weder die Schüler, die in den Realklassen sitzen, noch die Lehrer, die ausschließlich in den Realklassen unterrichten, zählen bei den übrigen Lehrern und Schülern für voll"⁵¹ -, jedoch werden mit der Aufnahme so vieler Schüler und so fremder Fächer Selbstverständnis und Legitimation des Gymnasiums selber immer fraglicher, zumal das ursprüngliche gymnasiale Bildungskonzept seinen pädagogischen und politischen Gehalt auch schon verloren hatte.

Den Realschulen bot sich ab Mitte der 1820er Jahre die Gelegenheit, dem ein eigenes Bildungskonzept entgegenzustellen. Die Entwicklung der Diskussion von Beginn an bis in die 1860er Jahre hinein zu

verfolgen, ist unter der Perspektive Schule als Qualifikationsinstanz sehr aufschlußreich. Es lassen sich drei Argumentationsgänge zeigen :

1. wie Herbart sein pädagogisches Konzept an der Hauptschule, wie er sie nennt, verwirklicht sieht;
2. wie der Ansatz Humboldts aufgenommen und auf die reale Bildung angewendet wird;
3. wie das funktionalisierte Gymnasium als Maßstab für Realschulen genommen wird.

- (1) Herbart geht einmal aus von der pädagogischen Anklage gegen die oben skizzierten strukturellen Verhältnisse der Gymnasien, deren Ursachen er in dem Fehlen alternativer Schulen sieht (Herbart II, S.105 u.v.a.); in einem zweiten Gutachten spricht er den Gymnasien prinzipiell 'pädagogischen Geist' ab (ebd. S.149f)³². In der Hauptschule werde der Zweck der Erziehung, "das vielseitige Interesse zu wecken, auf einem kürzeren und geraderen Wege ... verfolgt ... als bei den Gymnasien" (ebd. S.106), ihr Unterricht sei 'anschaulich', 'populär', 'der unmittelbaren Anwendung' verpflichtet, methodisch also weniger wissenschaftlich. Inhaltlich unterscheide er sich vom Gymnasium durch das Fehlen der alten Sprachen - stattdessen Übersetzungen aus dem Altertum - sowie durch die Aufnahme der neueren Sprachen und verstärkt der Naturkunde (ebd. S.150ff).

Mit der Aufforderung an den Staat, diese Hauptschulen einzurichten und durch "eine eigene förmliche Abiturientenprüfung" nebst einer Qualifikation, die "sie (Prüfung und Zeugnis, J.K.) dem Besitzer wert macht", aufzuwerten, deuten sich Abstriche von dem kri-

tischen Konzept an; im Grundsatz ähnlich wie schon an dem liberalen Vorschlag der kombinierten öffentlichen und privaten Erziehung bleibt auch hier zu kritisieren, daß mit der impliziten frühzeitigen Festlegung der Schüler deren ständische Herkunft dominant bleibt. Herbarts Gedanken werden in späterem Zusammenhang wichtig.

- (2) Humboldts Versuch, den traditionell heraufbeschworenen Gegensatz humaner und utilitärer Bildung aufzuheben, war daran gescheitert, daß die Realien in den Gymnasien faktisch den ihnen zugedachten Rang niemals einnehmen konnten; die von ihm gemeinte Vorgängigkeit humaner Bildung führte zu einem absoluten Vorrang der gelehrten Bildung vor jeder berufsvorbereitenden Unterweisung und wurde in Wirklichkeit nichts anderes als Ausbildung für die akademischen Berufestände⁵³. Beide hierin enthaltenen Gedanken, die Überwindung der Ständeschule und die Bildung des Menschen zur Menschlichkeit, fanden in Theorien der Realschule wieder Eingang. Kunth und Spilleke bestritten einen - von Vertretern der Gymnasien inzwischen wieder behaupteten⁵⁴ - Gegensatz von Menschenbildung und Berufsbildung. Beide müßten verbunden sein oder es gäbe nur die Extreme "bloß mechanische, oder bloß formale" Bildung. Spilleke, übrigens zugleich Direktor des Friedrich-Wilhelm-Gymnasiums und der Realschule und einer höheren Töchterschule in Berlin, versuchte wie Kunth, das formale Ziel der Menschenbildung mit realen Unterrichtsinhalten zu verbinden. Mit dieser Absage an das Lateinische

kam der Lehrplan insgesamt dem Herbarts nahe; außerdem löste er sich damit von der Unterstellung des einzigartigen Bildungsgehaltes des Altertums⁵⁵.

Die Stellung von Latein führte bald zu einer grotesken Perversion der Realschulidee, doch ungeachtet dieser Kontroverse soll an späteren Befürwortern die Lebendigkeit der Idee Humboldts in der Realschulbewegung dokumentiert werden. Die Überwindung der Ständeschule wird dabei zum vorrangigen Ziel des Bildungswesens problemiert. Intelligenz und Humanität als Ziel der ganzen Menschheit sind nicht zu erreichen, wenn schon die Schule die Stände frühzeitig trennt; zudem wisse ein Kind noch nicht, welchen Beruf es ergreifen werde⁵⁶. Konsequenz daraus muß eine umfassende Schulreform und "zeitgemäße Organisation ... aller Unterrichtsanstalten von der niedrigsten bis zur höchsten" sein. Innerhalb solch gesellschafts- und bildungspolitischen Rahmens sei die Stellung der Realschule zu bestimmen. Ihre Leistung sei die Reflexion von Arbeit und, daß die Schüler lernten, die Natur "nicht durch äußerlich erlernte Kunstgriffe, sondern durch ... verständige Anwendung ihrer eigenen Gesetze zu behandeln und dem Geiste dienstbar zu machen. Das Erkennen dieser Gesetze wird aber nur durch das Denken erreicht, ist also unmittelbar eine Erhebung über die Materie ... Durch das Erkennen ... werden die in der Realschule Gebildeten befähigt, die denkende Behandlung der natürlichen Kräfte zu ihrer Lebensthätigkeit zu machen; es wird durch sie ein wichtiger Teil der Bür-

gerschaft ... der gedankenlosen Arbeit für den Erwerb ... Überhoben, ... auf einen höheren Standpunkt der Bildung und geistigen Selbständigkeit gebracht"⁵⁷. Da dieses Verdienst realer Bildung für alle Bürger, auch gelehrte, nach Spiller unverzichtbar ist, schlägt er einen Schulaufbau vor, in dem auf die sechsjährige Elementarschule eine vierjährige reale und danach eine dreijährige gymnasiale Bildungsetufe folgt⁵⁸.

Spillers Argumentation trägt nicht nur für damals revolutionären Charakter in seiner Wiederbelebung der antifeudalen, nationalen und emanzipatorischen Gedanken und in seiner der wirtschaftlich-technischen Entwicklung adäquaten Weiterentwicklung Humboldts - ohne sich dabei den Vorwurf der Utilität zuzuziehen -, sondern läßt sich schultheoretisch mit Herberts Einschätzung der pädagogischen Vorteile der Hauptschule verbinden. Die entscheidende Differenz zwischen Humboldt und Herbert hatte darin bestanden, daß das gemeinsame Ziel der sittlichen Höherbildung der Menschheit nach Ansicht Humboldts mehr in einer stärker geplanten Hinführung auf eine präformierte Bildung, nach Herberts Ansicht mehr in eben nicht durch 'Bildung' vorzustrukturierendem Anknüpfen an Erfahrung und Umgang bestand, wobei das einen überhöhtes Anspruchsniveau sich brach mit des andern pädagogischen Postulaten. Genau diese Antithetik scheint in Spillers Theorie aufgehoben. Er bringt unter Beibehaltung des allgemeinen und formalen Ziels der ethischen Menschenbildung Anschaulichkeit und Vielseitigkeit des Interesses,

Abstraktion und Verstandesbildung an zugänglicheren und pragmatischen Inhalten zusammen und verbindet in der realen Bildung "Menschen- und Bürgerbildung"⁵⁹.

- (3) Die dritte Richtung ist diejenige, die die tatsächliche Geschichte der Realschule widerspiegelt - und diese Entwicklung verläuft in fataler Abhängigkeit von dem Monopol des Gymnasiums. Das beweisen erstens die Durchsetzung von Latein an den Realschulen und zweitens die ständisch-funktionalen Legitimationsversuche.

Nach dem Vorschlag Spillekes von 1822 wurden in den folgenden Jahren viele lateinlose Höhere Bürgerschulen eingerichtet. 1827 verschaffte dann - und damit leitete ausgerechnet die Erfüllung eines Postulats von Herbart das Ende der freien Realschule ein - der Staat diesen Schulen ihre Anerkennung, indem er deren Abschluszeugnisse als Qualifikation für die mittlere Verwaltung anerkannte. 1832 wurden dann gleichzeitig Berechtigungen und Anforderungen erweitert⁶⁰. Das "Prüfungswesen" und "Bevormundungssystem, welches jede Regung und Bewegung im Leben durch papierene Vorschriften regeln, durch amtliche Beschlüsse und Weisungen einengen, jeden Erwerb von Bildung durch Examina controliren zu müssen glaubte"⁶¹, erhob Latein zur Voraussetzung auch in den mittleren Staatsdienst, so daß viele der lateinlosen Bürgerschulen Latein obligatorisch oder fakultativ für die Schüler aufnahmen. 1837 waren es schon 39 von 90⁶², wobei die Intensität der Behandlung oftmals so minimal blieb, daß 1841 feste Mindestanfor-

derungen gestellt wurden⁶³. Deutlicher als an diesem kurzfristig und nachlässig vollzogenen, verhängnisvollen Wandel des in der Tat 'realistischen' Bildungskonzepts zur unmittelbaren Verwertbarkeit läßt sich kaum dokumentieren, wie Bildungsgüter zu Bildungspatenten werden können.

Die Anerkennung von Prüfungen und Berechtigungen durch den Staat hatte seine Ursachen allerdings auch in den Bestrebungen der Höheren Bürgerschulen und deren Besucher selber, ist also nicht einfach als neuer Übergriff anzusehen; diese Klarstellung ist erforderlich, um die ambivalente Stellung der Realsien weiter zu verdeutlichen. Diese waren dem Staat sogar politisch suspekt, da in ihnen der 'Geist der Neuerung' verdächtigt wurde⁶⁴, ein Vorwurf, der plausibel erscheint, wenn man bedenkt, daß sich diese Schulen weitgehend selbständig entwickelten und einer immer größer werdenden Schicht von gewerbetreibenden Bürgern - diese verließen auch die Sozialstruktur, da sie außerhalb der Zünfte standen - zu finanzieller Macht und, darauf gegründet, sozial- und bildungspolitischen Ansprüchen verhalfen⁶⁵. Insofern war das Entgegenkommen des Staates eine geschickte Integration des allzu freien Standes, der über die schulisch anzueignenden Berechtigungen gesinnungs- und bildungsmäßig wie sozial in die gesellschaftliche Hierarchie eingeordnet wurde.

Innerhalb des Schulsystems wurde die Realschule z.B. bei Deinhardt in ihrer Notwendigkeit generell anerkannt; bei ihm werden, vorder-

gründig positiv, die Prinzipien des Gymnasiums, Wissenschaftlichkeit und allgemeine Bildung, auf die Realschulen übertragen; wenn aber dann die Realschule als "Vorbildung aller praktischen Stände" und das Gymnasium für die theoretischen Stände - ganz im Unterschied zu Spillers Vorhaben - nur "parallel neben einander, nicht über einander" stehen⁶⁶, wird erkenntlich, daß der traditionelle Maßstab nur angelegt wurde, um die Minderwertigkeit zu erweisen. Parallelität meint nämlich ein zeitliches Nebeneinander der unvereinbaren und nicht gleichwertigen Schulformen, deren Zusammengehörigkeit Spiller hatte begründen wollen. Die ideologische Begründung für die Trennung wird kaum verhüllt: Die Schulen haben den Funktionen der drei Stände zu entsprechen, woraus folgt "eine dreifache Abstufung wie des Lebens auch der Schule, die Ihr immerhin Gymnasium ..., Bürgerschule und Volksschule nennen mögt, wenn Ihr nur nicht eine unstatthafte Sonderung zwischen dem Gelehrten, dem Bürger und dem Volk ... dabei im Sinne habt"⁶⁷.

Bei Scheibert wird dann die strikte Trennung nach Herkunftsstand und zugeordneter Schule klargestellt. Die Einbeziehung der Realschule in das Gesamtsystem geschieht in der Unterordnung unter das dreistufige Gesellschaftssystem, so daß die Funktionalisierung der Realschule, als statischem Moment der Reproduktion des mittleren gesellschaftlichen Standes in Ziel und Inhalt abgeschlossen ist⁶⁸.

Die Entwicklung der Realschule kann als konsequente Fortsetzung der mit der Verstaatlichung der

Gymnasien begonnenen Funktionalisierung interpretiert werden. Auch die Realschule ist nicht imstande, an ihrer Idee festzuhalten; sie bemüht sich, durch den Konkurrenzkampf mit den Gymnasien gezwungen, um Zuerkennung der gymnasialen Privilegien, die ihr schrittweise zuteil werden. Dafür nimmt sie Latein als Unterrichtsfach bereitwillig auf. Auf einer Gymnasiallehrerkonferenz im Jahr 1849 verlangen neun von elf Realschullehrern Latein als Wahlfach des neu benannten 'Realgymnasiums', das damit die eingeschränkte Hochschulreife verleihen kann und sich der Selektion und der Elitebildung des altsprachlichen Gymnasiums annähert. Dessen Vorrang bleibt in dem Titel 'Obergymnasium' erhalten und auch darin, daß Lehrer der Realgymnasien den Abschluß des Obergymnasiums benötigen - paradoxerweise bestand allerdings bei den Reallehrern der ausdrückliche Wunsch danach, wegen des 'wissenschaftlichen Geistes'. 1859 wird Latein dann zum Pflichtfach der 'Realschulen I. Ordnung',⁶⁹ so daß auch die Realschule sich inhaltlich und methodisch von ihren pädagogischen und sozialen Initiativen entfernt. Die völlige Gleichberechtigung von alt- und neusprachlichem Gymnasium läßt zwar noch bis 1900 auf sich warten, aber grundsätzlich hat die Funktionalisierung der Gymnasien auch auf die Realschulen übergreifen⁷⁰.

6.3. ZUR SOZIALGESCHICHTE DES GYMNASIALLEHRERS

Im ersten Kapitel ist eine Dreiteilung der pädagogischen Schulproblematik vorgenommen worden in institutionell-organisatorische, die Schüler und die Lehrer betreffende. Es war damit ein noch nicht näher bezeichneter Zusammenhang einer Theorie der

Schule und des Lehrers impliziert worden, der, ganz schematisch angewendet, zu der These führen muß : die in der historischen Entwicklung erwiesene Funktionalisierung der Schule bedeutet zugleich eine Funktionalisierung der Lehrer. Die Korrespondenz zwischen außerschulischer Verwaltung und innerschulischer Beschränkung verdeutlichte dies; aus dem gleichen Grund wurde für die vorausgegangene Darstellung soweit wie möglich und auch etwas ausführlicher auf Lehreräußerungen zurückgegriffen, die bestätigen, wie weit die Überlegungen des Staates zur Schule bei den Lehrern Fuß gefaßt haben. Mit diesem methodischen Vorgehen wurde gleichermaßen eine Sozialgeschichte des Gymnasiums wie die seiner Lehrer entwickelt. Wegen dieser Zusammengehörigkeit erscheint heute die funktionalistische Betrachtungsweise des Lehrerberufs durch die Rollenvorstellung angemessen. Die eingangs postulierte pädagogische Selbstrolle des Lehrers muß dabei so lange desiderat bleiben, wie die Schule selber nur Funktion außerpädagogischer Mächte ist; der Handlungsspielraum des Lehrers ist eingeschränkt durch die institutionell-organisatorischen Grenzen. Es wurde historisch-systematisch aufgezeigt, daß eine wirkliche pädagogische Selbstrolle nur denkbar ist in einem System der Erziehung, in dem tatsächlich die pädagogische Verantwortlichkeit und Möglichkeit dem Erzieher belassen bleibt; ein solches Modell wurde bei Herbart entwickelt und bei Humboldt, unter Berücksichtigung notwendiger Zugeständnisse an schulische Erziehung, wenigstens intentional beibehalten. Scheint damit die Abhängigkeit des Selbstverständnisses von der pädagogischen oder funktionalisierten Schule im Positiven

wie Negativen erwiesen, so ist es dennoch sinnvoll, den unterstellten Zusammenhang noch einmal zu überprüfen; dies aus zwei Gründen :

- Erstens deutete sich in der reziproken Korrespondenz von Anwachsen der Verwaltung und innerschulischer Beschränkung an, daß der Begriff der Funktionalisierung nicht absolut verstanden werden darf. Pädagogische Theorie und Kritik haben demnach verschiedenen Graden von Funktionalität gerecht zu werden bzw. unterschiedlichen Reichweiten von Funktionalisierungsversuchen nachzugehen, ^{denn} nicht jeder von der Verwaltung versuchte Zugriff muß schon eine faktische Einengung der Lehrerfreiheiten bedeutet haben. In diesem Sinn werden die nachfolgenden sozialgeschichtlichen Erkenntnisse eine Relativierung des Eindrucks vom zwar gravierenden, aber nicht immer wirkungsvollen, Zugriff des Staates erbringen.
- Damit zusammen hängt das zweite : die Modifizierung des bisherigen Ansatzes wird für die pädagogische Theorie notwendig, weil sich die schultheoretische Fragestellung mit dem Konstatieren all dieser Funktionalisierungen etwas erschöpft hat. Die Radikalität ist verloren, wenn die Notwendigkeit von Schulen akzeptiert ist; deren pädagogisches Defizit war und ist in Kauf zu nehmen, ihre politische und gesellschaftliche Inanspruchnahme fortwährend erkennntlich. Mit solchem Zurückstellen der pädagogischen Analyse und Kritik der Schule zugunsten der Analyse des Lehrerberufs wird nicht der schulkritische Anspruch zurückgenommen, sondern wird gefragt, unter welchen Bedingungen es Lehrern gelingen konnte, den massiven Wider-

ständen entgegenzutreten. Ließen Institution und Organisation der Erziehung den Lehrern Freiräume offen¹? Es wird später zu fragen sein, ob nicht sogar aus der Ermittlung solcher Freiräume positive Konsequenzen für neue Schulkonzepte zu gewinnen sind, ob nicht die Theorie der Schule solchermaßen von der Theorie des Lehrers profitiert.

Um also den Zugriff des Staates genauer einschätzen zu können, soll die sozialgeschichtliche Analyse um drei Komplexe vervollständigt werden; die ersten beiden können als Komplement zum Bisherigen aufgefaßt werden, sie untersuchen nämlich, was der Staat den Gymnasiallehrern dafür zu bieten hatte, daß er die inhaltlichen Bedingungen diktierte :

- die soziale Lage der Gymnasiallehrer (Kap. 6.3.1. bis 6.3.4.);
- die Gymnasiallehrer als Beamte des Staates (Kap. 6.3.5. und 6.3.6.).

Der dritte Komplex thematisiert dann ausdrücklich die neue Fragestellung :

- die politische und pädagogische Kritik der Gymnasiallehrer (Kap. 6.4.)

6.3.1. Die Einkommen der Gymnasiallehrer und ihre Entwicklung

Die Bedeutung der sozialen Lage ist nicht ohne Zusammenhang zu sehen zur gesellschaftlichen Aufgabe des Gymnasiums. Die Entwicklung des Gymnasiums zeigte bis um 1812/13 den Trend hin zur bürgerlichen Okkupation . Den Gymnasien sollte nach diesen Vorstellungen mit ihrer Abiturprüfung die Funktion der voruniversitären Ausbildung und

der Auslese zukommen und die kleine Gruppe der Gymnasiallehrer sollte die zukünftige gesellschaftliche Elite ausbilden, wäre selber wichtigste Entscheidungsinstantz über Auf- und Abstieg ihrer Schüler, über bürgerlich-progressive Bildungsziele und -werte geworden. Zwar konnte mit der ersten Abiturprüfung (1766) und mit der 'Beamtung' (1794)² diese Entwicklung eingeleitet werden - die Übernahme ins Beamtenverhältnis bedeutete per definitionem Herrschaftsfunktion, auch materielle Besserstellung, aber noch nicht Sicherheit -, die Reaktion ab 1815 jedoch hatte den vorgefundenen Zustand ihren Interessen angepaßt : die Pflichten des Beamten wurden vorgekehrt, durch materiellen Druck wurden Anpassung und Gehorsam zu erzwingen versucht. Rosenbaum und Nipperdey³ zeigen am Beispiel des Volksschullehrers im 16. Jahrhundert und in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts die Notwendigkeit einer besseren und gesicherten Bezahlung auf : Eigenes Selbstwertgefühl konnte sich nicht entwickeln, Distanz und Anerkennung durch die Schüler und ihre Eltern wurden verhindert. Finanzielle Sicherheit und zugleich Unabhängigkeit sind damals als Voraussetzung für gelistige Selbstständigkeit und freie Meinungsäußerung kaum vorhanden gewesen. Stephani, Humboldt, Herbart und Süvern sahen dies damals schon und erkannten die Notwendigkeit der finanziellen Besserstellung und vor allem der Absicherung⁴. Herbart wies auf die Gefährdung des Pädagogischen durch die finanzielle Abhängigkeit von den Eltern hin⁵; um für die Gymnasiallehrer die Abhängigkeit von dem je nach der Schülerzahl stark schwankendem Schulgeld zu vermindern, das den Hauptteil des Einkommens ausmachte - Paulsen⁶ über Königsberg : 63 bis 79% im

Jahr 1808 sind Schulgeld, nur b bis 14% sind festes Gehalt -, wollten Humboldt und Süvern stattdessen Überwiegend dem Staat sowie den Gemeinden die Kosten übertragen. Aus Humboldts Plan folgt, daß die Stadt Königsberg 80% der gesamten Schulkosten tragen und diese durch allgemeine Schulsteuer aufbringen sollte⁷; er forderte 600 bis 800 Taler als festes Gehalt.

Nach Grosses Aufstellung von 29 Gymnasien beliefen sich tatsächlich für die Zeit 1810/1819 die Durchschnittseinkommen auf nur 300 bis 400 Taler für die Lehrer, 700 für die Direktoren⁸. Daß diese finanzielle Lage kaum zu ändern war, hatte schon von Zedlitz erfahren müssen⁹; daß Süverns Entwurf unter anderem an der geforderten Finanzierung der Elementarschulen durch die Gemeinden, d. h. an den adeligen Großgrundbesitzern, gescheitert ist, wurde von Quarck nachgewiesen¹⁰. Entsprechend langwierig verliefen Änderungen an der finanziellen Situation der Gymnasien.

Nachdem bis zu den Angaben Grosses, also über eine Spanne von 30 Jahren die Einkommen weitgehend konstant blieben¹¹, da der Staat keine Mittel aufzubringen bereit oder in der Lage war, führt die endgültige Übernahme der Gymnasien unter staatliche Verwaltung dann noch vor 1820 zu ersten Zuschüssen, die aber weit hinter den Forderungen Stephanis, Humboldts u.a. zurückbleiben. Einzelne Daten¹² sowie zwei veröffentlichte Vergleiche für die Provinzen Rheinland und Westfalen belegen die staatlichen Leistungen.

In Westfalen beteiligt sich im Jahr 1814 der Staat an den Gesamtkosten von 27.544 Talern für 9 Gymnasien mit 3.561 Talern; 1826 hat er seinen Anteil von 12 auf 20% erhöht¹³. Für die Gymnasial-

lehrer erhöht sich das Einkommen von 292 auf 396 Taler im Schnitt, wozu allerdings die knapp verdreifachten Schulgeldeinnahmen sowie eigene Fonds (1826 : 14.840 bzw. ca. 20.000) einen weitaus größeren Beitrag leisten als der Staat¹⁴.

Die Zahlen der Provinzen decken regional völlig unterschiedliche Voraussetzungen auf, mit denen die auf Vereinheitlichung abzielende Verwaltung fertig zu werden hatte¹⁵. Der Staatsanteil liegt im Rheinland 1816 noch entschieden geringer als in Westfalen, bei 3% (!, 976 von 36.047 Talern), auch der städtische Zuschuß ist geringer; enorm hohe - wohl kirchliche - Fonds entlasten aber den Staat, der daher seine Zuschüsse auf drei neue Gymnasien konzentrieren kann. Dies ist, wie der Vergleich mit 1836/39 erweist, der bildungspolitische Brauch gewesen. Während in der Rheinprovinz 8 neue Gymnasien vom Staat mitfinanziert werden, sind die Leistungen in Westfalen, wo nur zwei Progymnasien ohne Staatsbeteiligung aufgestockt werden, eingefroren¹⁶. Ein zweiter Unterschied von Rheinland zu Westfalen : die Durchschnittseinkommen liegen mit 423 Talern schon 1816 höher als in Westfalen 1826! Die ordentlichen Gymnasiallehrer alleine beziehen 1826 schon ein Einkommen von 600 (1816 : 500) Talern, das, wie später zu sehen ist, über dem Schnitt von Preußen 1836/39 (572 Taler) liegt; ordentliche Gymnasiallehrer und Hilfslehrer verdienen ca. 400 Taler - hierzu für 1836/39 als Vergleich : 475 Taler. Das hohe Ausgangsniveau hat zur Folge, daß die Verdoppelung der Einnahmen, vor allem durch die Verdreifachung der Schülerzahl und damit der Schulgelder, das Durchschnittseinkommen nur gering, auf 451 Taler erhöht; allerdings verdoppelt sich auch

die Lehrerzahl¹⁷.

Die für ganz Preußen repräsentativsten Ergebnisse konnten für die Jahre 1836/39 gewonnen werden. Nach mehreren früheren Ansätzen¹⁸ gelang es den beiden Kasseler Gymnasiallehrern Karl Eduard Braune und Friedrich August Theobald, von etwa 2/3 aller deutschen Gymnasien unterschiedlich ausführliche Unterlagen über Lehrer, Rang, Besoldung, Fächer, Schulplan u.s. zu bekommen¹⁹. Für die drei Gruppen von Lehrern - Direktoren, ordentliche Gymnasiallehrer und Hilfslehrer - ergeben sich folgende Durchschnittseinkommen für die Jahre 1836/39 :

ordentliche GL	:	572 Taler
Direktoren	:	1.146 Taler
Hilfslehrer	:	210 Taler

Das ist insgesamt ein Schnitt von 527 Talern.

Die Lehrer ohne Direktoren verdienen durchschnittlich 475 Taler (vgl. Rheinland 1826 : 400 Taler; Preußen 1851 : 464 Taler).

Um diese Ergebnisse abzusichern und auch um ein Defizit präziser Zahlen aufzuarbeiten, sollen für die Zeit um 1850 zwei Statistiken über die Steuerzahlungen, allerdings sämtlicher Lehrer ausgewertet werden. Mit der Übernahme in einzelne Rechte war ab 1849 für alle Lehrer das 'Privileg' der Klassensteuerbefreiung aufgehoben²⁰. Aus den diesbezüglichen Bestimmungen²¹ und den beiden Statistiken²² lassen sich für 1851 folgende Daten ermitteln :

Tabelle 8 - (Vgl. Anhang Tabellen III bis VI)

Zahl	Steuerbetrag in Talern/Jahr	errechnetes Gehalt in Talern/Jahr
117 Direktoren		
1	96	4.800
4	48	2.400
33	24	1.200
c 58	12	900
21	12	600

Der Durchschnitt liegt bei 1.015 Talern Jahreseinkommen (1836/39 : 1.146).

1.42: Gymnasiallehrer (ordentliche und Hilfslehrer)

173	12	600
429	6	bis zu 533
816	6	400

Das Einkommen aller Gymnasiallehrer ohne Direktoren liegt danach bei 464 Talern (1836/39 : 475).

Der Vergleich der Zahlen 1836/39 und 1851 ergibt eine weitgehende Übereinstimmung²³.

Die ermittelten Zahlen sollen zunächst in die soziale Hierarchie (Kap. 6.3.2.) eingeordnet werden; die Detailuntersuchung soll sozialgeschichtlich interessante und für die Verhinderung eines einheitlichen ständischen Interesses bedeutsame Einzelheiten aufdecken (Kap. 6.3.3. und 6.3.4.).

6.3.2. Das Einkommen der Gymnasiallehrer im Vergleich

Für die Zeit um 1850 ermöglichen die Angaben bei Lotz einen Vergleich mit anderen Besatzengruppen. Mehr als die Hälfte aller Gymnasiallehrer erhält das Minimum von 400 Talern als Jahresgehalt, knapp 1/3 nur das Maximum von 600 Talern. Im Vergleich

zu den bei Lotz für alle Beamten genannten Zahlen stehen sie damit am Ende²⁴. Aus dem Material von 1849/51 bietet sich auch der Vergleich mit der Geistlichkeit an.

Die durchschnittliche Steuerzahl der Gymnasiallehrer, der höchsten Lehrergruppe, ist nur wenig höher als die aller, selbst der niederen Geistlichen : 8 zu 7 Talern; finanziell liegen alle Gymnasiallehrer weit hinter der oberen Schicht der Geistlichkeit, die im Schnitt 12 Taler Steuern zahlt.

Zur besseren Einschätzung der Lage seien auch Löhne von Arbeitern herangezogen. Das Elberfelder Kreisblatt nennt 1849 einen Wochenlohn von 3 Talern 7 Silbergruschen einen "'guten Verdienst'"²⁵, das entspricht einem Jahresverdienst von 168 Talern. Balser gibt für Berlin als Wochenlohn eines Buchdruckers 3 1/2 Taler an, also 182 im Jahr; im Bergbauggebiet Westfalens im Schnitt 2 Taler²⁶. Zu den 'Armen', ins Hamburger Armenviertel, gehörten Arbeiter mit 40 - 70 Talern Jahreslohn²⁷. In diesem Rahmen dürften die meisten Löhne gelegen haben. Das Volksschullehrereinkommen lag im Schnitt bei 150 Talern²⁸, Balser nennt zwischen 90 und 300 Talern als Bezüge der Dorfschullehrer²⁹; ungefähr 700 Geistliche, aber über 20.000 Volksschullehrer zahlen nur bis zu 2 Taler Steuern.

Damit sind deutliche Markierungen gesetzt : ca. 50 - 80 Taler für Arme³⁰, wobei in den Zahlen - auch der anderen Gruppen - die Unsicherheiten und von der jeweiligen Tagesarbeit abhängigen Löhne sowie die enormen Preisschwankungen³¹ nicht in Erscheinung treten.

Ca. 120 Taler für 'normale' Arbeiter;³²

ca. 170 Taler werden als 'gut' bezeichnet. Etwa in diesem Bereich liegen die Volksschullehrer. Dabei ist das enorme Stadt-Land-Gefälle zu berücksichtigen, das 1820 für ganz Preußen 212 : 85 Talern ausmachte³³! Absolut etwas höhere Werte, aber das gleiche Gefälle wird aus der preussischen Stammprovinz Brandenburg im Potsdamer Regierungsbezirk 1816 gemeldet : 1.336 Landschullehrer erhielten im Schnitt 96 Taler, dabei gab es Schwankungen von 5 - 400 Talern; 286 Stadtlehrer erhielten im Schnitt 233, von 50 - 600 Talern³⁴. Daß besonders die Landlehrer ihr Einkommen durch landwirtschaftliche Arbeit, Küsterdienste, oftmals Schneiderhandwerk, Leichenbegängnisse, Organistendienst u.v.a. erhöhen (konnten), besserte zwar die finanzielle Lage, nicht aber Ansehen und Leistungsfähigkeit.

Bei ungefähr 460 Talern lagen dann die Gymnasiallehrer, über 1.000 die Direktoren, dazwischen die unteren Verwaltungs-, aber auch Forst- und Postbeamten; über den Gymnasialdirektoren lagen die leitenden Beamten, Universitätsprofessoren und mehr als ein Drittel der gesamten Geistlichkeit. Finanziell liegt der Gymnasiallehrer unter den Staatsbeamten an letzter Stelle; auch die Geistlichkeit, von der früheren personellen und der immer noch geistigen Verbindung her sicherlich eine Orientierungsgruppe, rangiert zu großen Teilen vor den Gymnasiallehrern. Allerdings stehen letztere weit vor den Volksschulkollegen, von denen die Landlehrer noch unter den Löhnen von Industriearbeitern lagen.

6.3.3. Die Unsicherheit des Einkommens und dessen Quellen

Schon ein erstes Fazit über die Beteiligung des Staates an der Finanzierung ergibt, daß der Staat je nach vorhandenen Fonds unterschiedlich hohe Beiträge leistete, wobei die Realschulen überhaupt nicht gefördert werden; diese Zahlungen machen sowohl für Westfalen und Rheinland 1826 ungefähr 15 - 20% als auch für ganz Preußen 1836/39 immer noch nur 20% der Gesamteinkommen der Gymnasien aus. Dabei ist der letzte Wert stark verzerrt³⁵. Die Verweigerung der finanziellen Verantwortung auch für das gesamte Schulwesen zeigt sich noch 1864. Zwar hat das Gymnasium weniger zu klagen, denn es machen 1864 die Ausgaben für die Gymnasien 70% (1) sämtlicher vom Staat erbrachter Schulunterhaltungskosten aus, jedoch setzen sich die Gesamtkosten aus immer noch über 43% Schulgeldern, nur 13% Staatsfonds und 10% Gemeindefonds zusammen³⁶. Diese geringe Beteiligung des Staates am Unterhalt steht also noch 50 Jahre nach Humboldt weit hinter dessen Vorstellungen zurück; sie steht zudem im Widerspruch zur Verteilung der Patronatsverhältnisse: 112 von 145 Gymnasien unterliegen 1864 verwaltungsmäßig direktem staatlichen Einfluß³⁷. Der Staat war kaum bereit, finanzielle Verantwortung für die Gymnasien zu übernehmen, wenngleich er die Schulorganisation ganz in seiner Hand hielt.

Das gilt ähnlich noch anfangs des 20. Jahrhunderts: von 54 Millionen Mark Einnahmen der höheren Lehranstalten stammen 3,3 Mill. aus Vermögen und Stiftungen, 13 Mill. vom Staat, 17 Mill. von den Gemeinden - da diese die Realschulen tragen -, 20,5

Mill. "aus eigenem Erwerb", d.h. : aus Schulgeldern³⁸.

Das Fehlen von Bestimmungen über ein festes Gehalt der Gymnasiallehrer³⁹ kann als das wesentliche Charakteristikum der Besoldungspolitik bis 1863 festgehalten werden. Der Normaletat vom 10.1.1863 sieht erstmals wenigstens gesetzlich eine bestimmte Stellenzahl für Gymnasiallehrer sowie drei Gehaltsklassen vor, ohne aber den Gymnasiallehrern ein "Recht auf dieselben" zuzugestehen⁴⁰. Bis dahin sind jede Lehrerstelle und jedes Gehalt an die Person und die Situation der Schule gebunden : es gab Gehaltskürzungen, um Geld für andere Zwecke zu bekommen, z.B. Pensionen zu finanzieren oder für weitere oder verbesserte Lehrerstellen⁴¹; finanzielle Besserung in Form eines Auftriegs war nur durch Tod oder Pensionierung eines Lehrers möglich.

Die finanziellen Folgen dieser Unsicherheit deuteten sich in den letzten Beispielen schon an; dies soll zunächst noch vertieft werden. Wenn der Staat wenigstens versuchte, die Schulgeldzahlungen durch die Eltern sicherzustellen, kann dies hier weniger als Fürsorge verstanden werden als vielmehr als untauglicher Versuch, Unsicherheiten und Abhängigkeiten abzubauen. Begleiterscheinungen und Folgen der Schulgeldzahlungen, ihrer Eintreibung und ihrer Umverteilung auf die Lehrer geben Hinweise auf die unbefriedigende Situation : traditionell wurden die Schulgelder von den Eltern direkt an die Lehrer ihrer Kinder gezahlt; dies führte dazu, daß Gymnasiallehrer um ihren Lohn bis zum Gerichtsprozeß kämpfen mußten⁴². Diese Zahlungsweise wurde im Zirkularreskript vom 8.9.1819 ausdrücklich bestätigt⁴³; im Reskript vom 8.11.1833⁴⁴

wird zwar von der 'Schulkasse' gesprochen, in die alle Gelder kommen, doch : "Die (persönliche, nicht summaistische, J.K.) Beteiligung der Lehrer an dem Schulgeldertrag (ist) jetzt f a s t überall abgeschafft", schreibt Wiese noch 1864⁴⁵. Dies geschah aber wohl weniger aus sozialer Fürsorge, als vielmehr um der schulischen Lehrerhierarchie willen. Die Überfüllung vor allem der unteren und mittleren Klassen hätte ^{nämlich} deren Lehrern erheblich mehr Schulgelder eingebracht als den Lehrern der kleineren Oberklassen oder gar dem Direktor mit seiner geringen Stundenzahl⁴⁶. Rang und Alter - der jüngste Lehrer war selbst in Humboldts Plan vom Schulgeld ausgeschlossen, der Rektor sollte 1/6, die älteren Lehrer je 1/12 erhalten⁴⁷ -, oder ob eine obere oder untere Klasse unterrichtet wurde⁴⁸, entschieden über den jeweiligen Anteil am Schulgeld. Ein anonymer Verfasser beschuldigt das Schulgeld der "Ungleichheit dieser Einnahme" und daß es zu "Inconvenienzen, kleinen Intriguen und Reibungen" führe⁴⁹.

Neben Gehalt und Schulgeld erhielten die Gymnasiallehrer lange Zeit noch Geld für Leichenbegängnisse und Chorgänge, auf das sie dringend angewiesen waren : ein Reskript vom 15.11.1819 bestimmt, daß beim Wegfall dieser 'Zählgelder' die Gemeinden den finanziellen Ersatz leisten müßten⁵⁰.

Daß solche Reskripte nicht überall wirksam werden konnten, belegen Hinweise noch 1839 : in Prenzlau sollen mit Erlaß vom 29.7.1837 keine Leichengebühren mehr an die Lehrer bezahlt, stattdessen 11 Groschen mehr Schulgeld kassiert werden⁵¹. In Wittenberg und Görlitz gab es noch Einnahmen durch Beerdigungen und Trauungen⁵². In Eisleben wurden die Gymnasiallehrer außer 25 - 50 Talern aus der Staatskasse aus den Erträgen des

'Mansfeldischen Kupferbergwerke' bezahlt, deren Schwankungen auf die Lehrer voll durchschlugen⁵³. Das Gymnasium in Dortmund wird aus neun Quellen finanziert :

Königl. Regierung; Zinsen a) von Kapitalien, b) von Staatsschuldscheinen, c) von Lippe-Schiff-fahrts-Aktien; Provinzial-Schulkasse; Armenfond der Stadt; Kommunalkasse; Erb- und Zeitpacht; Schulgeld⁵⁴.

6.3.4. Die lokalen Unterschiede

Eine kurze Detailanalyse der Zahlen für 1836/39 soll weitere Unzulänglichkeiten der Besoldung aufdecken. Unzulänglichkeit meint hier vor allem Uneinheitlichkeit, in der sich die fehlende Einordnung in eine einheitliche Beamtenhierarchie widerspiegelt. Gewaltige Unterschiede je nach Provinz, aber auch innerhalb der Provinzen bestimmen die soziale Lage und die schulischen Verhältnisse.

6.3.4.1. Die Unterschiede nach Provinzen

Eine tiefergehende Interpretation soll nicht geleistet werden, da für den Zusammenhang der Nachweis über die Heterogenität der Schulen in verschiedensten Bereichen ausreichend ist. Es wird daher eine Tabelle vorgestellt, deren Zahlen aufschlußreich genug sind, um es bei einzelnen Erörterungen dazu besondern lassen zu können.

Tabelle B⁵⁵

Provinz	1 Einnahme im Schnitt in Talern	2 Jahron ttest in Talern	2a in %	3 Ein- kom- men in Talern	4 Ein- nah- me/ GL	5 Schü- ler/ Gym.	6 Schü- ler/ GL	7 Leh- rer/ Gym.	8 Einwoh- ner/Gymn.- Schüler
Preußen	7.846	3.410	43	642	670	222	18,9	11,7	691
Posen	9.469	2.053	64	-	729	224	20,3	13,0	1.105
Schlesien	7.554	2.165	29	666	590	220	17,3	12,7	607
Pommern	5.679	2.034	21	(641)	804	223	18,1	12,3	534
Brandenburg	12.923	2.618	20	692	691	253	16,0	14,5	414
Sachsen	8.510	2.410	22	(596)	732	167	14,4	11,6	442
Westfalen	5.192	1.476	28	557	446	161	13,9	11,6	747
Rheinland	7.769	1.922	20	584	597	166	12,8	13,0	829
Königreich Preußen	6.314	2.460	30	625	683	207	16,5	12,5	684

- (1) Der Gesamtetat schwankt demnach innerhalb der Provinz Brandenburg von 45.460 bis 3.762 Taler; allein die 6 Berliner Gymnasien erhalten über die Hälfte der Einnahmen und treiben den Landesschnitt auf 12.963 Taler, gegen den das andere Extrem, Westfalen, mit seinem ziemlich gleichmäßig verteilten Schnitt von 5.192 weit abfällt (Sp. 1). Beide Provinzen sollen weiter zum Vergleich herangezogen werden, da sie zu meist das Extrem bilden; Westfalen nimmt fast immer den letzten Platz ein : der Staatszuschuß einschließlich der vom Staat verwalteten Stiftungen macht nur $\frac{3}{4}$ des zweitgeringsten (Rheinland) aus, obwohl neben der Einnahme auch Einkommen und Schülerzahl die geringsten sind, beides stark verbesserungswürdig wäre. Posen erhält vier mal so viel Gelder vom Staat (Sp. 2) . Der für ganz Preußen schlechteste Beschulungsgrad (Sp. 6) sollte anscheinend durch starke staatliche Unterstützung wettgemacht werden : selbst das einzige Progymnasium wurde vom Staat beinahe so stark gefördert wie alle andern 13 preußischen Progymnasien zusammen!
- (2) Im Einkommen dürften die Gymnasiallehrer in Brandenburg führend sein (Sp. 3), mit weitem Abstand zu den ärmeren Provinzen Westfalen und Rheinland⁵⁶.
- (3) Aussagen über die Abhängigkeit der Einkommen von der Schülerzahl und damit dem von diesen erbrechten Schulgeld sind nur global möglich. Für die beiden Gruppen, die überhaupt vergleichbar sind - I : Preußen, Schlesien, Pommern Brandenburg; II : Sachsen, Westfalen

Rheinland -, deuten sich oberflächlich Zusammenhänge an, jedoch ist ein Nachweis über die Höhe der Einkommen als abhängig von der Schülerzahl nach dem vorhandenen Material statistisch nicht möglich; dieser kann allerdings an zwei Einzelfällen erwiesen werden : der Anteil der Schulgelder an den Gesamteinnahmen beträgt danach 17 - 20% (Sp. 3 und 5)⁵⁷.

- (4) Die Spalte 5 über die Schülerzahl pro Gymnasium muß in zweierlei Hinsicht interpretatorisch erläutert werden . Der vergleichende Blick auf das Lehrer-Schüler-Verhältnis (Sp. 6) deckt in Posen mit dem Höchstbesuch zugleich eine Überfüllung auf; die oben gebildete Gruppe II schneidet hier sehr gut ab : zwar haben Sachsen, Rheinland und Westfalen bei weitem die schlechteste Frequenz, aber dafür verfügen sie über ein sehr günstiges Lehrer-Schüler-Verhältnis; dies ist wahrscheinlich Folge des Klassenordinariats seit 1820 - jede Klasse verlangte danach einen Hauptlehrer - sowie der auch durch diese organisatorische Maßnahme mit erforderlich gewordenen Spezialisierung auf einzelne Fächer, die den Gymnasiallehrer nicht mehr überall einsetzfähig machte und daher einen festen Stamm an jedem Gymnasium erforderte, der relativ unabhängig von der ohnehin stark schwankenden Schülerzahl war⁵⁸.

6.3.4.2. Die Unterschiede nach Städten und Gemeinden

Weiteren Aufschluß gibt eine Übersicht über den Zusammenhang von Ortsgröße und Einkommen. In der folgenden Aufstellung von 25 Gymnasien, für die der Vergleich erstellt werden konnte, sind Orte nach ihrer Einwohnerzahl in Reihenfolge gebracht und die Einkommen der Gymnasiallehrer jeweils zugeordnet. Trotz einer Fülle von Ausnahmen sei die These gewagt, daß eine hohe Korrelation von Ortsgröße und Einkommen besteht; die Ausnahmen sind abgesetzt - und sämtlich mit Hinweisen versehen, die ihre Ausnahmestellung erklären könnten.

Tabelle C

Ort	Einwohner- zahl	Einkommen der ordent- lichen GL	Schüler- zahl
Danzig	62.000	975	331
Potsdam	32.000	878	317
Erfurt	26.000	646 ¹	109
Münster	23.000	710	345
Brandenburg	12.600	674	55 ²
Görlitz	11.500	710 ³	234
Naumburg	10.000	589 ⁴	112
Kleve	8.000	655	106
Minden	7.800	529 ⁵	157
Soest	7.800	544 ⁶	107
Saarbrücken	7.300	628	144
Torgau	7.200	626	146
Wittenberg	7.000	663 ⁷	128
Eisleben	7.000	596	204
Gumbinnen	6.600	707 ⁸	230
Salzwedel	6.500	554 ⁷	182
Düren	6.400	468 ⁵	126
Duisburg	5.600	588	112
Köslin	5.700	641 ⁹	199
Dortmund	5.200	585	134
Leobschütz	4.700	622 ³	210
Heiligenstadt	3.800	500	102
Hastenbury	3.500	709 ⁸	208
Coesfeld	3.400	482	119
Luckau	3.200	525 ⁶	120

Bemerkungen :

- 1 Erfurt bekommt zwar über 50% staatlichen Zuschuß aber hier scheint die geringe Schülerzahl im Vergleich zu Danzig, Potsdam, Münster durchzuschlagen.
- 2 Brandenburg i. die niedrige Schülerzahl erklärt sich daraus, daß es sich um eine Ritterakademie handelt, die eigentlich aus der Reihe der 'normalen' Gymnasien herausfällt.
- 3 In Görlitz werden sich sowohl die großen Stiftungen in Schlesien als auch die hohe Schülerzahl bemerkbar machen.
- 4 Naumburg kann die These vom Zusammenhang Schülerzahl/Einkommen exemplarisch stützen.
- 5 Minden liegt im katholischen Westfalen, in dem auch im Durchschnitt die Einkommen sehr niedrig liegen - s.o.
- 6 Das gleiche gilt für Soest; hier liegt noch die Erklärung vor, daß die Einkommen um zwei Pensionen von insgesamt 650 Talern gekürzt sind⁵⁹.
- 7 Wittenberg und Salzwedel sind die beiden einzigen Orte, für die keine Erklärung möglich ist; hier wären lokale Gründe näher zu berücksichtigen.
- 8 Gumbinnen ist eine Beamtenstadt, was auch die hohe Schülerzahl erklären kann; liegt zudem in der Provinz Preußen, das mit Brandenburg und Posen zusammen 107.000 von 169.000 Talern staatlicher Gelder bekommt - dies gilt auch für die Städte Luckau und Rastenburg.
- 9 Köslin erhält einen 40%igen Staatszuschuß und hat viele Schüler.

6.3.4.3. Zusammenfassung

Diese Ergebnisse und Interpretation können und wollen keine Kausalzusammenhänge aufdecken; methodisch deuten sie die Schwierigkeiten der historisch-soziologischen Analyse an, inhaltlich sollen noch drei Zusammenhänge angesprochen werden.

1. Allgemein : es werden nochmals die völlig unterschiedlichen Bedingungen und die Vielzahl von Variablen sichtbar, die die Honorierung der Gymnasiallehrer bestimmen; es fehlen in Preußen Gesetze über die Einordnung in eine finanzielle Hierarchie, was zu Unsicherheit und Ungleichmäßigkeit in der ständischen Selbsteinschätzung und Interessensvertretung der Gymnasiallehrer auf der einen, zu stark divergierenden Status einschätzungen durch die ihrerseits unterschiedlich strukturierten Bezugsgruppen auf der anderen Seite führen mußte.
2. Als konkreter Zusammenhang wird eine entschieden ungünstigere Besoldung in den katholischen Ländern Rheinland und Westfalen erkennbar, deren negative Sonderstellung vom Königreich Preußen kaum korrigiert wurde⁶⁰, was zusammen mit dem in den 30er Jahren aufkommenden und sich verschärfenden Konfessionsstreit die Kluft zwischen den Lehrern dieser Provinzen und denen der protestantischen und zugleich preußischen Stammländer vertieft haben wird.
3. Die ökonomische Bedeutung des Schulgeldes zeichnet sich in der Übersicht ab, wenn neben der Konfession als Erklärungsmechanismus die

höhere oder niedrigere Schülerzahl angeführt werden kann⁶¹.

6.3.5. Der Gymnasiallehrer als Staatsbeamter

Der Status des Beamten spielt noch in der heutigen Diskussion um den Lehrerberuf eine wichtige Rolle; er hat Bedeutung durch die mit ihm verbundenen Pflichten und sozialen Rechte, beides hat im damaligen historischen Kontext schillernde Bedeutung. Die Verpflichtungen sind mit der Funktionsbestimmung der Schule schon bekannt, ebenso wurde schon die finanzielle Vernachlässigung herausgestellt. Wie stand es nun mit den Rechten?

Nach einem Hinweis bei Paulsen⁶² stand der Gelehrtenberuf um 1700 im Rang der städtischen Diakone, der kirchlichen Armenfürsorger also, bis hinunter zum Dorfprediger. Aus diesem niedrigen geistigen und sozialen Stand sollten die Gymnasiallehrer seit Ende des 18. Jahrhunderts herausgehoben werden. Mit der Übernahme in die Beamtenschaft durch das Allgemeine Landrecht war ihre Lage zumindest formal und intentional geändert. Heutige Merkmale der Beamten sind am Ende des 18. Jahrhunderts noch kaum entwickelt : weder lebenslängliche Anstellung noch feste Besoldungsordnung sind garantiert; Pflichttreue, Ehre, Anerkennung und Verbundenheit mit dem Landesherrn sind allerdings als Statuszeichen ausgeprägt⁶³. Die Durchsetzung der materiellen Absicherung und die Behauptung des idealen Anspruchs geben Aufschluß über den tatsächlichen Wert der Beamtung für die Lehrer.

Damit ist insbesondere die Rangfrage angesprochen; diese muß im Kontext der übrigen Beamtenstände sowie im innerschulischen Bereich geklärt werden.

6.3.5.1. Gymnasiallehrer - Staatsbeamter?

Zwei staatliche Aufwendungen, Pension und Umzugskosten, gewinnen hier ihre Bedeutung weniger unter dem individuellen Aspekt der finanziellen Sicherung des Einzelnen, sondern weil sie durch konkrete Maßnahmen in Gesetzen Rückschlüsse auf die Einordnung der Gymnasiallehrer durch den Staat zulassen : die Rangordnung der Beamten war ein Spiegelbild der Wertschätzung durch die obersten Gesellschaftsschichten⁶⁴. In der Literatur wird immer wieder von der "Liaison" Besitz und Bildung gesprochen⁶⁵ : dies müßte in Anerkennung, vielleicht sogar in bevorzugter Behandlung zum Ausdruck kommen, seitens der mächtigen Bürokratie, des wieder erstarkten Adels oder des aufsteigenden Wirtschaftsbürgertums.

So wenig sich der preußische Staat für die finanzielle Sicherheit aller seiner Lehrer verantwortlich fühlte - hinsichtlich der disziplinarischen Aufsicht bezog er die Gymnasiallehrer wie auch die Elementarschullehrer in seine Obhut ein. Zwar war den Gymnasiallehrern durch das Allgemeine Landrecht ein privilegierter Gerichtsstand zuerkannt - den Elementarschullehrern war dieser von vornherein vorenthalten worden⁶⁶ -, jedoch wurden sie davon schon 1805 durch die Kabinettsorder vom 17.12. sowie besonders durch die Verordnung vom 12.4.1822 ausgenommen⁶⁷. Genau in diesen Jahren nach 1820 erreichten die anderen Staatsbeamten ihre Nichtabsetzbarkeit⁶⁸, während die Gymnasiallehrer wieder reiner Administration unterfielen, der "ohne nachtheilige Weitläufigkeiten unwürdige Subjecte von dem wichtigen Amte der Religionslehre und Jugendbildung sofort zu entfernen" möglich

war⁶⁹. Die spätere Disziplinalgesetzgebung für Beamte vom 29.3.1844 nimmt wieder die Gymnasiallehrer ausdrücklich aus⁷⁰.

Im Zusammenhang mit dieser rechtlich unsicheren Position bekommt die Pensionsgesetzgebung von 1825 ihre weitergehende Dimension : die Bürokratiebeamten sichern nach ihrer festen Stellung auch ihre finanzielle Altersversorgung ab, die bis dahin von Gnade und Willkür des Königs abhing⁷¹; während in dieses Reglement nach Süvernes Intention die Gymnasiallehrer hatten mit einbezogen werden sollen⁷², findet das Pensionsreglement vom 30.4.1825 jedoch auf den gesamten Lehrerstand keine Anwendung⁷³. Zwar haben die Gymnasiallehrer mit ihren Qualifikationsnachweisen das Aufnahmekriterium in die Beamtenschaft erfüllt, zwar sind sie der Disziplinalgesetzgebung, seit den Karlebadener Beschlüssen besser : der Disziplinierung unterworfen, von den damals gewonnenen, noch heute charakteristischen Vorrechten und Sicherheiten der Beamten bleiben sie bis zur Verordnung vom 28.5.1846 ausgeschlossen⁷⁴. Unklarheiten über die Aufbringung⁷⁵ und vor allem der geringe Umfang der Pension - Minimum 60 bis 96 Taler im Jahr, nach 30 Dienstjahren erst 50% des letzten Gehalts⁷⁶ - weisen auf eine finanziell schlechte Absicherung hin. Die Gefahr frühzeitiger Entlassung infolge der Disziplinalgesetze und damit völligen Pensionsverlustes⁷⁷ zwang zu Wohlverhalten, die niedrige Pensionsrate zum Durchhalten. Der Status des Beamten blieb für die Gymnasiallehrer lange Zeit rein formal. In Gehaltssklassen wurden sie erst 1865 einbezogen, im Disziplinarbereich unterlagen sie bis zu den Verfassungen von 1848 bzw. 1850 Ausnahmeverordnungen⁷⁸,

die Pensionsrechte blieben ihnen bis 1846 vor-
enthalten.

Obwohl damit direkte Hinweise auf die Einordnung
der Gymnasiallehrer in die Beamtenschaft fehlen
bzw. diese Einordnung offensichtlich nicht voll-
zogen wurde, läßt sich durch die Kombination
mehrerer Einzelverordnungen eine 'inoffizielle'
Klassifizierung erstellen. "Eine ausdrückliche
höhere Verfügung, wodurch der Rang des Schulbeam-
ten festgesetzt würde, gibt es zur Zeit im Preu-
ßischen nicht", beschreibt ein unbekannter Ver-
fasser 1827 einen noch lange währenden Zustand⁷⁹.
Daher kann, so wie die Zuordnung der Realschul-
lehrer zu Elementar- oder Gymnasiallehrern
schwankt - 1841 zu Gymnasiallehrern, 1854 wieder
zu Elementarschullehrern⁸⁰ -, auch die folgende
Hierarchie nur ungefähren Anhalt geben.

Die Rektoren und Professoren der Universitäten
sind durch Verordnungen vom 13.11.1817, 9.4.1819
und 25.8.1827 folgenden Staatsbeamten gleichge-
stellt : die Rektoren den Ministerialräten zwei-
ter Klasse⁸¹, die ordentlichen Professoren den
Regierungs- und Überlandesgerichtsräten, die
außerordentlichen Professoren den entsprechenden
Assessoren⁸². 1855 wird bestätigt, daß diese
Gleichstellung eine Einordnung in die 4. und 5.
Rangklasse bedeutet⁸³. Da die Direktoren durch
ein Reskript vom 26.2.1843 eine Einordnung, näm-
lich die Gleichstellung mit den ordentlichen
Professoren erlangten⁸⁴, ergibt sich für sie bei
10 Kategorien von Beamten der 5. Platz⁸⁵; sie
stehen damit etwa den Regierungsräten und Über-
staatsanwälten gleich. Einzelne mit dem Prädikat
'Professor' ausgezeichnete Gymnasiallehrer zäh-
len zu den außerordentlichen Professoren⁸⁶, ste-
hen also auf Platz 6.

Die Rangbestimmungen auf alle Lehrer auszudehnen, lehnte Eichhorn am 7.11.1846 ab unter Verweis auf das Lehrerethos⁸⁷; die Gymnasiallehrer wurden lediglich als den Geistlichen im Predigerdienst gleichgestellt angesehen⁸⁸. Bei dem weiten Abstand der Übrigen, rangmäßig noch weit gefächerten, Gymnasiallehrer - weniger ausgeprägt in Humboldts Besoldungsplan als im Normaletat von 1863⁸⁹ oder in den Instruktionen für Direktoren aus den 20er Jahren⁹⁰ - ergibt sich für den allergrößten Teil der Gymnasiallehrer nur eine hintere Stellung in der Hierarchie, wie sie sich auch in einem früheren Zirkularreskript ausdrückt. Als darin am 12.11.1839 - wieder nachträglich - den Gymnasiallehrern der Anspruch auf Umzugskosten zuerkannt wird, werden die Direktoren den Räten, die Lehrer der Gruppe der Bürovorsteher zugeordnet⁹¹. Diese Gleichstellung mit den nichtakademischen Subalternbeamten haben die Gymnasiallehrer, wenn vielleicht noch nicht im Vormärz, so doch in der Kaiserzeit "tief gefühlt", zumal in kleinen Städten "die Aeüßerlichkeit des Ranges doch von Bedeutung" war⁹².

6.3.5.2. Der innerschulische Rang

Auf einer anderen Ebene als die beamtenrechtliche Einordnung liegt die innerschulische Rangfrage. Diese war nicht nur ein formales Problem, sondern führte häufig zu Spannungen, die durch Aussagen von Gymnasiallehrern sowie durch gesetzliche Reaktionen zu belegen sind.

Die Zuordnung des Ranges scheint anfangs ungeregelt, aber unproblematisch gewesen zu sein: dank der unter dem Eindruck des Edikts pro facultate docendi von 1810 wohl zunächst vorhandenen Gleich-

wertigkeit der Fächer⁹³ sowie der einheitlichen Ausbildung, Prüfung und Lehrberechtigung scheinen die Lehrer weitgehend gleichrangig gewesen zu sein. "Der Grundsatz der Anciennität für die Besoldungen der Lehrer an den Studienanstalten"⁹⁴ galt unangefochten, bis er durch staatliche Regelungen zweifelhaft wurde. Bis weit in die 20er Jahre hinein überließ der Staat den Provinzen die Regelung des Verhältnisses der Lehrer untereinander und des Direktors zu den Lehrern⁹⁵. Solange existierten darüber an manchen Schulen keine 'amtlichen', d.h. schriftlich fixierten Regeln, was ein anonymer Verfasser 1829 dann polemisch attackiert: Das Fehlen der Instruktion "verleitet manche Lehrercollegien, mit einer gewissen Affectation sich in einer sogenannten republicanischen, eigentlich aber anarchischen Gleichheit zu behagen"⁹⁶.

Hier spiegelt sich die Wendung des geistigen Klimas schon wider, politische Reizworte wie 'Gleichheit', 'republikanisch' verdächtigen die anfangs noch trotz finanzieller Unterschiede empfundene Einheitlichkeit wenigstens der Lehrer an je einer Schule. Die Ungleichheit in Alter und Talent, diese "Natur der Sache sowohl, als ... das Wohl der Anstalten, erfordern die Voraussetzungen eines Unterschiedes in collegialischer Dignität"⁹⁷, erfordern Abstufungen - wie sie als "hierarchische Exekutive" für die Verwaltungsbeamten schon organisiert sind⁹⁸, wie sie dann am 20.4.1831 mit dem "Reglement für die Prüfungen der Kandidaten des höheren Schulamts" für die Gymnasien auch äußerlich eingeführt werden. Zuvor hatten die vom Staat angeforderten Konduitenlisten der Direktoren über ihre Lehrer die Un-

gleichheit dokumentiert, das kollegiale Vertrauensverhältnis gestört; es hatte zudem die Abwertung der Mathematik und Naturwissenschaften in der Praxis diesen Lehrern Prestige genommen⁹⁹ und schließlich kollidierten Alters- und Leistungsprinzip, als nach der Einführung der Jahrgangsklassen 1820 und der diese betreuenden Klassenordinarien die jungen Philologen, zu einem immer größer werdenden Teil Doktoren, in die höheren Klassen aufrückten¹⁰⁰.

Diese weniger intendierten als vielmehr nicht kalkulierten Nebenfolgen sollten dann durch das Reglement von 1831 aufgefangen werden. "Uebrigens muß jeder Kandidat bei der Anmeldung zugleich angeben, ob er für jetzt nur für die unteren und mittleren oder auch für die oberen Klassen geprüft zu werden wünscht"¹⁰¹. Dies förderte sofort die Differenzierung des Kollegiums in 'Oberlehrer' und 'Unterlehrer'. Schon wenige Jahre später (24.10.1837) mußte das Ministerium eine Korrektur vornehmen; es ist "zur Aufmunterung der Klassen-Ordinarien beschlossen, ihnen von jetzt an das Prädikat : ' O b e r l e h r e r ' ausschließlich beizulegen, dagegen den bisherigen Unterschied zwischen Ober- und Unterlehrer hiermit um so mehr aufzuheben, als es nöthig scheint, der irrigen Vorstellung entgegen zu treten, daß die Fähigkeit, den Unterricht in den obern Klassen zu ertheilen ... schon an sich eine höhere Würde verleihe, und dem betr. Lehrer ohne Weiteres einen so bedeutenden Vorzug gebe ..."¹⁰². Hier begeht das Ministerium, um den diffamierenden Titel und Sprachgebrauch 'Unterlehrer' zu beseitigen, zwei neue Fehler, die ihrerseits schon am 27.2.1836 korrigiert werden. Erstens wurden in

den Gymnasien anscheinend Lehrer mit weniger angesehenen Fächern vom Ordinariat ausgeschlossen, dem das Ministerium ausdrücklich entgegen mußte "die Lehrer der Mathematik und Naturwissenschaften sind ... von der Wirksamkeit der Klassen-Ord. nicht ausgeschlossen"; sonst wäre diesen Lehrern jeglicher Aufstieg versperrt gewesen! Zweitens trug nun beinahe jeder Lehrer den Oberlehrertitel, da die durchschnittliche Lehrerzahl an einer Schule der Zahl der Klassen ungefähr entsprach; dies hätte natürlich Rangunterschiede völlig aufgehoben: "Daß a l l e Klassen-Ord. ... das Oberlehrer-Prädikat erhalten sollen, ist keinesweges die Absicht, vielmehr muß in jedem einzelnen Falle bei dem Min. auf Ertheilung des ged. Prädikats ... angetragen werden"¹⁰³.

Nach diesen Klarstellungen war rechtlich die Rangfolge klar; es existierten in einem Kollegium von durchschnittlich 12 bis 13 Lehrern 4 Gruppen: Direktor - Oberlehrer - ordentliche Lehrer - Hilfslehrer. Entsprechend der Forderung in der Allgemeinen Schulzeitung schon 1829 unterrichteten Anfänger in Sexta und Quinta, Philologen, d.h. ordentliche Lehrer, in Tertia und Quarta, Oberlehrer und der Direktor in Sekunda und Prima¹⁰⁴.

6.3.6. Die Anlehnungsbereitschaft der Gymnasiallehrer

Aus dieser Vervollständigung des historischen Bildes läßt sich eine zusammenfassende Einschätzung des Verhältnisses der Gymnasiallehrer zu Staat und Schule entwickeln, das zunächst einmal der neuen Fragestellung nach pädagogischem Verhalten eine eindeutige Absage erteilt. Bedenkt man

die soziale Vernachlässigung einerseits und die politische Bevormundung andererseits, scheint diese Feststellung insofern erstaunlich, als bei-
des doch die Gymnasiallehrer in eine Frontstel-
lung zum Staat hätte treiben können. Daß dies
nicht geschehen ist, verdeutlichen schon die
vielen Lehreräußerungen; eine Begründung soll ge-
sucht werden, indem die Gymnasiallehrer im große-
ren gesellschaftlichen Kontext gesehen werden.
Mit dieser Darstellung soll zugleich versucht
werden, das heute noch affirmative Selbstver-
ständnis der Gymnasiallehrer aus historischen Ur-
sachen zumindest mit zu erklären. Im Vorigen wur-
de daher dargestellt, mit welchen repressiven
Maßnahmen sozialer und innerschulischer Art der
Staat den Lehrern ein konformes Berufs- und
Selbstverständnis abverlangte. Erst etwa mit den
1850er Jahren begann sich das Verhältnis zu wan-
deln : die Gymnasiallehrer wurden zuvorkommender
behandelt, wenn auch unter weitgehender Beibehal-
tung der Restriktionen (Vereinsverbot 1850 u.a.),
das Interesse des Staates richtete sich mehr auf
die Volksschule (Regulative). Es scheint, als sei
aus der Sicht des Staates der Prozeß der Inan-
spruchnahme der Lehrerschaft erfolgreich abge-
schlossen; der immer stärker aufkommende Nationa-
lismus beförderte die Identifikation mit dem
Staat bis ins 20. Jahrhundert hinein.
Es soll aber nicht unterstellt werden, der gesam-
te Anpassungsvorgang sei allein unter Zwang von-
statten gegangen; zum einen kann nicht von einem
solchen Ursache-Wirkung-Prinzip ausgegangen wer-
den - schon die in den 40er Jahren trotz unzähli-
ger Gesetze noch immer uneinheitliche Organisa-
tionsstruktur von Schule und Verwaltung widerlegt

diese Annahme einer regelhaften Kausalität, ebenso die Elementarschullehrer. Sie waren gleichen und schlimmeren Maßnahmen ausgesetzt und leisteten dennoch größeren Widerstand. Zum andern lassen sich gesicherte Faktoren anführen, die den Gymnasiallehrern eine Anlehnung an den Staat erwünscht machten und die ihnen, trotz etlicher degradierender Verordnungen, durchaus Selbstbewußtsein geben konnten.

Die Funktion des Gymnasiums als Verteilerstelle für Berufe in Verwaltung, Schule, Kirche verstärkte sich durch die schon beschriebenen wirtschaftlichen und politischen Hintergründe; die Einengung der Aufstiegsmöglichkeiten durch die Monopolisierung der Zünfte, nach deren Aufhebung durch die wirtschaftliche Stagnation, befördert Gymnasium und Universität als "Ausweichstelle des sozialen Drucks" ebenso wie wachsendes Ansehen und politisches Gewicht der Bürokratie¹⁰⁵. Aus dem niedrigen wirtschaftlichen Entwicklungsstand und der Bedeutung der Bürokratie resultiert die außergewöhnlich schnelle und hohe Anerkennung des neuen Gymnasiums, das den Anforderungen in der ersten Phase voll und ganz entspricht. Auf diese ursprüngliche Modernität stützt sich mehr als ein Jahrhundert des Bewußtsein zumindest der Altphilologen unter den Gymnasiallehrern. Der aus dem neuen Gesellschafts- und Berufsverständnis erwachsene Leistungsaspekt macht die in dem utilitaristischen Aufklärungsdenken funktionslos, da unökonomisch gewordene geistige Bildung wieder attraktiv. So wie die wirtschaftlich-technische Entwicklung in der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts den Qualifikations- und Mobilisationsaspekt des Berufes hervorbrachte, noch auf eben diesen ökonomischen Bereich be-

eschränkt, wurde dieses politisch bedeutsame Verständnis nun auch auf den geistigen Bildungsbegriff übertragen. Der durch Prüfungsedikt und Abiturientenprüfung übernommene neue Berufsbegriff und der Bildungsbegriff liegen dem Ansehen des Gymnasiums und dem Selbstbewußtsein seiner Lehrer zugrunde. Die Gymnasiallehrer sind selber 'qualifiziert' durch ihre universitäre Ausbildung, sie vermitteln als entscheidenden Faktor gesellschaftlicher Umwälzung 'Bildung' und befördern mit dem Erteilen von Qualifikationen den Aufstieg sowohl des bürokratischen als auch des wirtschaftlichen Bürgertums.

Mit der Eröffnung von Zugangschancen in gehobene Berufe seit 1612 - wann auch erst ab 1834 monopolartig - wandelte sich die soziale Herkunft der Schüler und damit auch der gesellschaftliche Umgang ihrer Lehrer. Hatten seit dem 17. Jahrhundert zunächst der Adel, dann das Bürgertum ihre Kinder von der Lateinschule ferngehalten, und verschaffte diese dadurch Pfarrerskindern und denen anderer unterer Schichten Bildungs-, aber damit nicht unbedingt Aufstiegsmöglichkeiten, so wurde mit dem Maturitäts-Edikt von 1788 die Wendung eingeleitet. Indem die Stipendienvergabe an Minderbemittelte von der bestandenen Zulassungsprüfung zur Universität abhängig gemacht wurde, war den Armen das Studium erschwert, das Gymnasium verlor für sie an Bedeutung, wie es für Bürgerliche gewann. Schulgeldzahlungen, strenge Kontrollen der Leistungen von Befreiten und feste Quoten von Stipendiaten sicherten vor einem zu großen Anteil sozial schwacher Schüler ab - die Aussicht auf Übernahme in den Staatsdienst zog das auf Emanzipation und Aufstieg gerichtete Bür-

gertum an, zumal angesichts der Unsicherheit der Wirtschaftsentwicklung.

Aufgabe und Bedeutung der Gymnasiallehrer stiegen ebenso wie ihr Ansehen, die Anerkennung und die Einsicht in die Notwendigkeit ihrer Fähigkeiten. Gerade die Aufbauphase des Staates und des Standes setzte dabei einen Anpassungsmechanismus in Gang, der negative Auswirkungen haben sollte. In verschiedenen gesellschaftstheoretischen Überlegungen wurden den Gymnasiallehrern für den Aufbau eminent wichtige Funktionen zugedacht, die sie beinahe zwangsweise in ein elitäres Bewußtsein drängten; war Bildung unter ökonomischer und technischer Notwendigkeit zu einem primären bürgerlich-gesellschaftlichen Wert geworden, so mußte nun den Trägern und Vermittlern der geistigen Bildung um so größeres Ansehen zuteil werden. Angesichts der noch nicht weit expandierten Wirtschaft, mit der sogar vorübergehend abnehmenden Rolle der Wirtschaft, gewinnt die Erteilung von Qualifikationen für den Staatsdienst an Bedeutung, vor allem durch die Weiterentwicklung des aufklärerischen Staatsbegriffs. Schon die Förderung eines Nationalbewußtseins zum Zweck der Befreiung und des Wiederaufbaus hatte das Fundament gelegt für eine nationale Gesinnung; aus dieser liberalen Teilhabe aller am Staat wird bei Hegel und unter Altenstein die Führung des Staates durch die Besten, die Gebildeten. Die Gymnasiallehrer als die geistige Elite bilden die künftige politische Führungselite der Staatsverwaltung aus. Diese innere Verbundenheit, wie sie formell der Beamtenstatus auch ausdrückt, gibt den Gymnasiallehrern Anlaß zur völligen Identifikation mit dem Staat.

Aus der Verbindung ihrer Aufgabe der Erhaltung des Staates mit der der Vermittlung 'humanistischer' Werte heraus empfanden sie sich als Behüter einer Sittlichkeit¹⁰⁶, die ihren Maßstab aus eben diesen beiden Bereichen gewann. Daraus erklärt sich das Akzeptieren solcher staatlicher Maßnahmen wie die Überwachung der Schüler und Lehrer sowie die Forderung nach politischer Integrität. Dem Aufbau des Staates und dem Beamtenethos galt die "rücksichtslose Befolgung der Gesetze ..., worin die Verläugnung der eigenen Ueberzeugung oft zur Sünde wird"¹⁰⁷. In dieser ersten Phase erreichten die Gymnasien wegen einer schlechten wirtschaftlichen Entwicklung einerseits, wegen ihrer beruflichen und politischen Perspektiven andererseits einen Zulauf von Schülern wie bis 1860 nicht mehr. Diese neue Attraktivität konnte ebenso wie die Überlegenheit der neuen wissenschaftlichen (Aus-)Bildung über das Wissen der alten Lehrer das Selbstbewußtsein heben. Die Regeneration der Lehrerschaft war schnell abgeschlossen¹⁰⁸.

Zu all dem kam ein durch die gesetzlich vollzogene Aufwertung schlagartig gestiegenes Sozialprestige. Die Tradition des Wissensstoffes verband sich mit dem Ethos des neuen Berufstandes der Gebildeten, berufsständische Tradition aber zählte damals noch mehr als wirtschaftliche Macht¹⁰⁹.

Trotz unzureichender materieller Absicherung, deren Fehlen zwar beklagt, kaum aber bekämpft wurde, waren vielfältige Bedingungen für Konformität der Gymnasiallehrer mit den Zielen des Staates vorhanden. Dessen Stabilisierung verlangte ebenso wie das idealistische Lehrerimage

eine Unterordnung, den Verzicht auf die Wahrnehmung eigener Interessen. Diese wurden wohl gegenüber den auf Aufwertung pochenden, nicht-gelehrten Schulen von Staat und Gymnasium zusammen vertreten. Die Aversion der humanistisch gebildeten Gymnasiallehrer und der Verwaltung, die zudem Aufstieg und Anspruch des seit den 30er Jahren stärker werdenden Wirtschaftsbürgertums zu unterbinden hatte, gegen die ökonomische Funktionalität schufen eine gemeinsame Basis. Daß daher und trotz der ökonomischen Dysfunktionalität die Bildungspolitik die Gymnasien vor den Realschulen bevorzugte, wird am Folgenden deutlich. Zwar wurden den Gymnasiallehrern etliche Beamtenrechte voranthalten und unterlagen sie der Disziplinierung - im Vergleich dazu aber erging es Elementar- und Realschullehrern schlimmer. Als Beispiel das Einkommen, das der Elementarschullehrer lag bei durchschnittlich 85 bzw. 200 Talern (Land- und Stadtschullehrer), als Pension waren maximal 40 Taler pro Jahr vorgesehen¹¹⁰; die Verhältnisse bei den Realschullehrern sind wegen der schon genannten Rechtsunsicherheit weniger klar. Sicher ist nur, daß sie vom Staat in den wenigsten Fällen unterstützt wurden¹¹¹, ihre Finanzierung wurde also den Städten überlassen. Elementar- und Realschulen kämpften noch 1848 um ihre Verstaatlichung, ihre Lehrer um die Beamtung. Deren abwertende Behandlung mußte für die Selbsteinschätzung der Gymnasiallehrer positive Folgen haben; ihre Stellung in der Hierarchie aller vier Lehrergruppen - die Universitätslehrer kommen noch hinzu - kann ihr fehlendes Interesse an materiellen Fragen verständlich machen. Zwar

mügen 'ideale Gesinnung, die die Vertretung materieller Interessen geradezu als des Standes unwürdig ansah', 'Weltfremdheit der Gelehrten' und 'mangelnder Mut'¹¹² eine wichtige Rolle gespielt haben, jedoch werden auch diese Verhaltensweisen zum Teil erst erklärlich durch die Möglichkeit der Kompensation.

Die Gymnasiallehrer werden, da ihr eigener Beamtenstatus kaum ausgeprägt war, ihren Maßstab für Einkommen und Pension weniger an anderen Beamtengruppen als an den niederen Lehrergruppen gewonnen haben. Für das Selbstbewußtsein der Gymnasiallehrer dürfte der Ablösungsprozeß von den Volksschullehrern, wie er durch gymnasiale Vorbildung, universitäre Ausbildung einerseits, (immerhin in Anfängen) Seminausbildung der Volksschullehrer¹¹³ andererseits initiiert worden war und wie er z.B. an der Trennung ehemals gemeinsamer Zeitschriften für Gymnasiallehrer und Volksschullehrer ab Mitte der zwanziger Jahre erkennbar wird, eine wesentliche Rolle gespielt haben. Die Allgemeine Schulzeitung erscheint 1824/25 als gemeinsame Zeitung für Volksschul-, Gymnasial- und sogar Universitätslehrer und wird dann ab 1826 getrennt. Begründung: es "wurde manche Klage besonders von Seiten einzelner Volks- und Dorfschullehrer dadurch veranlaßt, welche hier in höhere Sphären einer ihnen fremden Welt versetzt wurden, die zwar manche geistige Erhebung im Einzelnen ihnen gewähren, aber doch im Ganzen weder ihren äußeren Bedürfnissen genügen, noch ihre Bildung und ihre äußeren Verhältnisse wesentlich verbessern konnte". Um diesen Klagen zu entsprechen, wurden zwar fremdsprachige Arbeiten aus der Zeitung

herausgehalten, wodurch aber "der Schein der Oberflächlichkeit und die Klage der gelehrten Philologen" hervorgerufen wurden¹¹⁴. Im gleichen Jahr wirft ein Rezensent den Gymnasiallehrern vor, daß sie, obgleich ihre Arbeit auf den Elementarschulen aufbaute, oder sie gar selber Elementarunterricht erteilten, "allzu oft mit vornehmen Blicken auf die Übungen herabblicken, die da vorgenommen werden, und auch die Schriften, welche für die Volksschulen erscheinen, zu lesen, unter ihrer Würde halten"¹¹⁵.

Allerdings waren die Gymnasiallehrer auch zur oberen Spitze der Hierarchie hin orientiert, denn mit den Voraussetzungen ihrer wissenschaftlichen Ausbildung stand ihnen der Zugang zur Universität offen; die Professorentitel mit entsprechender Vergütung konnten ihnen auch als Gymnasiallehrer zugesprochen werden¹¹⁶. Diese Position des Gelehrten wurde durch die wissenschaftlichen Abhandlungen in den jährlichen Schulprogrammen und wissenschaftlichen Zeitschriften gepflegt¹¹⁷; Überforderung der Schüler ist eine Folge dieses Selbstverständnisses¹¹⁸.

Einerseits der Schutz der gymnasialen Bildungsstoffe durch den Staat, gegen die Realschulen, andererseits die Möglichkeiten der Kompensation durch materielle Überlegenheit, Aufstiegsmöglichkeit und Gelehrsamkeit erklären den hohen Selbstwert - es wird sogar von 'übertriebenem Standesbewußtsein' gesprochen¹¹⁹ - und die Anlehnung der Gymnasiallehrer an den Staat.

Die entsprechende Integration in die oberen Schichten der Gesellschaft läßt sich an der geänderten sozialen Herkunft der Schüler und Lehrer ablesen (Anhang Tab. VII). Während die Gymnasial-

lehrer am Ende des 18. Jahrhunderts zu 50 bis 70% aus niederen sozialen Schichten stammten, hat sich diese Zahl in der zweiten Phase auf 30 bis 40% gesenkt. Eine parallele Entwicklung ergibt sich für die Herkunft der Schüler : in dieser Konsolidierungsphase des Gymnasiums sind immer mehr Abiturienten Kinder von Beamten, akademisch gebildeten Eltern und aus dem gehobenen Wirtschaftsbürgertum.

Obwohl der Gymnasiallehrerberuf finanziell gering vergütet wurde, besaß er dennoch ein hohes Sozialprestige : diesen Schluß läßt seine Attraktivität als Aufstiegsberuf, aber auch als durchaus adäquater Beruf für höhere Schichten zu.

6.4. PÄDAGOGISCHE KRITIK UND VERHALTEN DER GYMNASIALLEHRER

Diese Einschätzung des preußischen Gymnasiums und seiner Lehrer aus heutiger Sicht ergibt ein vorläufiges Bild, das der Annahme einer gewissen Unabhängigkeit des Lehrers von inner- und außerschulischen Strukturen kaum Hoffnung läßt. Die Möglichkeit pädagogischen Handelns scheint für die Lehrer durch den Konformitätszwang der staatlichen Institutionen sehr stark eingeschränkt, der Anpassungsdruck an die soziale Situation unausweichlich. Sowohl Schulstruktur als auch Lehrerbewußtsein widerstrebten schon damals emanzipatorischen Zielen von Erziehung.

Die Unterstellung solcher unmittelbaren Zusammengehörigkeit einer Theorie der Schule und des Lehrers, oder rollentheoretisch : der institutionellen und gesellschaftlichen Erwartungen und des entsprechenden Lehrerverhaltens, muß aber auf bei-

len Ebenen revidiert werden. Beide Male wurde die Revision schon eingeleitet mit einer Überprüfung der Reichweite einer radikal kritischen Theorie der Schule einerseits und der empirischen und hermeneutischen Tauglichkeit des Rollenmodells andererseits; diese Diskussion kann nun von zwei Seiten aus auf das Postulat der pädagogischen Selbstrolle des Lehrers hin weitergeführt werden :

- die pädagogische Schultheorie kommt nicht ohne Zugeständnisse an die auch gesellschaftliche Legitimation von Schule aus und hat daher außer der kritischen zugleich auch konstruktive Arbeit zu leisten, womit sich das Gewicht auf die Lehrer als den in dieser Schule Handelnden verlagert. In Anlehnung an Herbart und Benner können so Erziehungs- und Schultheorie sowie eine pädagogische Theorie des Lehrers verbunden werden. Die Schul- und Erziehungstheorie " 'darf durch ihre pädagogische Sinnbestimmung dem Erzieher nicht seine inhaltlichen Entscheidungen abnehmen wollen, sie muß ihn vielmehr so in die Diskussion der Sinnproblematik einbeziehen, daß er selbst dazu aufgefordert wird, seine Entscheidung verantwortlich zu treffen' " ¹.
- das funktionalistische Rollenkonzept ist in seiner Leistung beschränkt auf die Beschreibung regelhaften Verhaltens und dessen Determinanten; es vermag weder davon abweichendes Verhalten interpretatorisch einzuordnen, noch kann es damit solchen pädagogischen Anforderungen genügen, wie sie unter einer pädagogischen Selbstrolle im soeben zitierten Sinn zu verstehen sind. Es zeigt die Handlungsbe-

schränkungen, deckt nicht die Möglichkeiten autonomen Handelns auf, wie dies denn das interaktionistische Rollenmodell versucht.

Dieses Konzept besagt, bei Krapp in knappe Form gebracht : "einerseits (sind) Rollenvorschriften in der Regel widersprüchlich und unvollständig formuliert ..., ihre Übernahme ('role taking') (bedeutet) mithin stets zugleich eine individuelle Interpretation und partielle Neuformulierung ... ('role making'), dazu (ist) andererseits in der Regel eine gewisse Rollendistanz und Ambiguitätstoleranz notwendig, je für die Interaktion wie für die Selbstbehauptung und -Darstellung gleichermaßen förderlich ..."².

Hier werden dem Rollenträger, also auch dem Lehrer - im Unterschied zur pessimistischeren Anthropologie Danrendorfs - mit Rollendistanz (gegenüber den verschiedenen eigenen Rollen), Empathie (kognitives und emotionales Einfühlungsvermögen gegenüber anderen), Ambiguität (Aushalten von Widersprüchlichkeiten), Identitätsdarstellung (Behauptung der eigenen Persönlichkeit)³ Eigenleistungen zugestanden.

Bei Krappmann selber, auf den sich Krapp beruft, wird der soziologische Nachweis der Ich-Identität, entstehend aus sozialer Interaktion erbracht - diese "stimuliert Subjektivität, liefert sie aber dem Individuum nicht gleichsam 'vorgefertigt' "⁴.

Vom rollentheoretischen Ansatz her stellt das interaktionistische Verständnis zweifellos eine Verbesserung dar, vor allem als Sozialisationsmodell⁵ : Offenheit und Aufnahmefähigkeit des Individuums einerseits, Reaktion und Reflexion andererseits sind einsehbarer. Die Notwendigkeit

eines Konzeptes wie dem der pädagogischen Selbstrolle bleibt allerdings, wie Kramps Beschreibung des Lehrerverhaltens ungewollt erweist: "J e d e r Lehrer handelt angesichts der Widersprüchlichkeit und Diffusität seiner Berufsrolle stets nach einem Verhaltenskonzept, das gegenüber den Erwartungen seiner Bezugsgruppen selektiv verfährt; er orientiert sich dabei zumeist g e n z u n r e f l e k t i e r t an Normen, die er ... gern als Ertrag seiner Erfahrung oder als Frucht pädagogischer Erkenntnis ausgibt, die sich aber bei genauerer Betrachtung vielfach als gruppen-, schicht-, geschlechts- oder altersepezifische Ideologien erweisen"⁶.

Das Konzept der Selbstrolle gewinnt nun einen neuen Stellenwert. Ambiguität und Identitätsdarstellung bedürfen angesichts der Gefahr ideologischer Unreflektiertheit der Unterstützung durch das Konzept der pädagogischen Selbstrolle, nun zu verstehen als ideologiekritisches Korrektiv und weiter entwickelt zur Theorie des Lehrers, wie dies bei Klaus W. Döring geleistet ist. In dessen 'Theorie professionellen Lehrerverhaltens in der Schule' sind erzieherische Zielsatzung und professionelles Verhalten gleichermaßen beachtet. Mit einer solchen rollen- und erziehungstheoretischen Fundierung scheint zum einen die Verwirklichung der Selbstrolle weniger chancenlos, insofern in dem Verständnis der Rolle als Übernahme und immer schon Neuformulierung die Chance, "die jedem Lehrer ... für eine Um- und Ausgestaltung dieser Berufsrolle unter emanzipatorischem Aspekt erwächst"⁷, schon mitgedacht ist.

Hier bekommt zum ändern die Pädagogik einen

größeren Stellenwert, wird in dem Spannungsverhältnis Politik/Staat/Gesellschaft - Pädagogik der pädagogischen Theorie größere Einflußmöglichkeit zuerkannt als dies in dem traditionellen Rollenmodell der Fall war.

Aus der Perspektive einer Schule in Frage stellenden, vielmehr von erzieherischen Intentionen ausgehenden Kritik läßt sich das Verhältnis Rollentheorie - Theorie des Lehrers in ein 'pädagogisch Vernünftiges' umkehren. Eine pädagogisch begründete Theorie der Schule und des Schul-Lehrers, die ja letztlich das Ziel auch bzw. gerade radikaler Schulkritik ist, hätte Ziele, Absichten, Aufgaben der Schule und ihrer Lehrer zu bestimmen. Eine solche Pädagogische Selbstrolle in dem Pädagogik- und Erziehungsverständnis der radikalen Schulkritik würde für den Lehrer - auch für Eltern, Schüler, für die ganze Gesellschaft⁸ - ein neues Verständnis hervorbringen. Pädagogische Selbstrolle hieße Aufhebung der Instrumentalisierung des Lehrers auf staatspolitische, anwendungs-, berufs- und qualifikationsbezogene Ziele hin; dies hätte Folgen für die fachliche Spezialisierung des Lehrers, für seine Ausbildung, für die Art seines Unterrichtens u.a. Genau solche erziehungswissenschaftlich fundierte und rollentheoretisch erklärbare Handlungsfreiheit und die Frage nach deren grundsätzlicher Möglichkeit steht noch zum empirischen bzw. historischen Beweis an. Der Aufweis pädagogischen Verhaltens von Gymnasiallehrern im 19. Jahrhundert wird zwar keinen Aufschluß geben darüber, in wie weit solches Ergebnis erziehungstheoretischer Reflexion war, aber er wird nochmals die Annahmen des funktionalistischen Rollenmodells

sprengen und damit die absolute Funktionalisierbarkeit von Schule und schulischem Geschehen in Frage stellen, und wird zugleich die Chance und Berechtigung einer pädagogischen Theorie des Lehrers erweisen. Diese wird immer als Teil einer Schultheorie anzusehen sein und wird - unter dem Aspekt radikal pädagogischer Schultheorie - nur partiell deren Kritik nicht mit unterworfen sein. Insbesondere die qualifikatorische Dimension der Schule als dem entscheidenden Bindeglied zwischen Schule und Gesellschaft und als auch in der historischen Analyse herausgestellten entscheidenden Faktor sozialen Wandels dürfte für pädagogisches Handeln ein unausweichliches Hemmnis sein; dennoch bleibt zu untersuchen, ob und in welchem Maß solche und ähnliche Einflüsse zu mildern sind.

Erste Anhaltspunkte boten schon die äußeren Unterschiede der Gymnasien; will man Zentralisierung und Bürokratisierung der Schulen als Maßstab für deren Fremdbestimmung nehmen, durch die die Entwicklung eines eigenständigen Konzeptes verhindert wurde, so deuten die unterschiedlichen provinziellen und lokalen Verhältnisse, sei es in der finanziellen Ausstattung, sei es hinsichtlich Schulgröße, Schüler-Lehrer-Verhältnis, Unterrichtsfächer u.a. darauf hin, daß die Schulverwaltung mit ihren Bemühungen um Vereinheitlichung nicht unbedingt durchschlagenden Erfolg hatte. Es geht keineswegs an, das Gymnasium nur wegen seiner gemeinsamen "Grundstruktur" als "verhältnismäßig geschlossenes Gebilde"⁹ anzusehen; daher ist es sowohl Gebot der historischen Genauigkeit wie auch des systematischen Erkenntnisinteresses, solche Abweichungen aufzuspüren.

An zahlreichen Einzelheiten läßt sich ein oppositionelles oder auch nur abweisendes Verhalten darlegen;^{den} V^{den} massiven Erwartungen zum Trotz durchbrachen einzelne Gymnasiallehrer ihre Rolle. Als Beleg dafür dienen vor allem Aussagen der Lehrer selber oder Notizen über sie, wie sie in Zeitschriften, Schulgeschichten und in den vorschriftsmäßig einzureichenden, jährlichen Schulprogrammen enthalten sind. Darin überwiegen bei weitem Werte wie Gehorsam, Religiosität, gelehrte Bildung vor realer Bildung u.ä., was durch die Zensur dieser Programme¹⁰ sowie den Zweck - nämlich der Demonstration der geleisteten Arbeit und dem Nachweis der Existenzberechtigung gegenüber Verwaltung, Stadt und Eltern - erklärlich wird. Dennoch kann der partielle Versuch der Behauptung eigener Interessen der Gymnasiallehrer nachgewiesen werden.

Während der Befreiungskrieg als Verwirklichung der gesellschaftstheoretisch begründeten Beteiligung aller Schichten am Staat angesehen wurde, zeigte sich bald darauf, daß politische Teilnahme in Form von Wahlen, freier Meinungsäußerung, Selbstverwaltung und Interessenvertretung durchaus unerwünscht war. Die bisherige Darstellung scheint hinsichtlich der politischen Inaktivität der Gymnasiallehrer sowohl die Wirksamkeit der staatlichen Verbote als auch die in der Literatur allgemein vertretene Auffassung darüber zu bestätigen.

- Von den Schulprogrammen her gilt es jedoch ein erstes Vorurteil zu revidieren. Dem so oft von Lehrern und Verwaltung propagierten Desinteresse an materieller Vergütung und Standesfragen wird durch unzählige Eingaben

um Gehaltserhöhungen an Schulpatronat und Staat sowie durch Verhandlungen bis zum Antritt neuer Stellen widersprochen. Es mag an gemeinsamer Vertretung von Standesinteressen gefehlt haben, nicht aber an der Wahrnehmung von Einzelinteressen¹¹.

- Die Warnungen und Verbote der Gesetze dokumentieren ebenfalls den vereinzelt oder auch vielfachen Widerstand von Lehrern. Das Verbot, die altdautsche Tracht zu tragen - als Zeichen "der freiheitlich Gesinnten"¹² -, und die Maßnahmen, "Theilnehmer oder Befürderer der demagogischen Umtriebe jeder Art" aus dem Lehramt fernzuhalten, gehen jeweils auf aktuelle Anlässe zurück¹³. Dennoch gab es Lehrbücher wie das für den Geschichtsunterricht von Ludwig Wachler, das die aktuellen Ereignisse nicht nur zur Wissensvermittlung einbezog, sondern das die Geschichtsschreibung bewußt als Polemik gegen die "kurzsichtigen Machthaber" und gegen deren "Zwangsmittel" einsetzte. Wachler vertrat - nicht als einziger Schulbuchhistoriker - in seinem Ansatz politisch das Bürgertum¹⁴.

Pädagogisch schloß es sich Humboldts Ziel von Verantwortung, Freiheit und Selbständigkeit an; auch angesichts des sich unpolitisch gebenden Historismus war politisch engagierte Geschichtsvermittlung möglich. Die Auflagenzahl - zwischen 1816 und 1838 sechs Auflagen - zeugt davon, daß die Gymnasiallehrer von dem Buch Gebrauch gemacht haben.

- Verweise und Suspensionen - wegen Petitionen um Glaubens- und Gewissensfreiheit in Stettin und Hersfeld¹⁵ - und Entlassungen - z.B. des

genze Kollegium in Posen¹⁶ - deuten das Vorhandensein von politischen Meinungen an, die der politischen Führung unangenehm waren. Franz Dingelstedt, Gymnasiallehrer und politischer Schriftsteller, wurde strafverletzt, dann mit einer "erneuten Zurechtweisung" und einer Geldstrafe versehen¹⁷. Wie empfindlich das Ministerium auf die vielfältige Kritik am Lehrplan reagierte, soll das Beispiel von Räumers zeigen, dessen Rüge, "daß viele Schulen zu wenig Rücksicht auf den künftigen Lebensberuf ihrer Schüler nähmen", ihm 1826 ein Reskript und eine Ordnungsstrafe einbrachte¹⁸.

Aus der Sicht des Ministeriums war in den 1840er Jahren das Stettiner Gymnasium ein Sitz der Revolution: Es wurde 1838, 1846, 1847 und 1852 Revisionen unterzogen, die eine vorübergehende Entlassung des Direktors Hasselbach und den Ausschluß Giesebrechts von den oberen Klassen sowie von Geschichte und Religion zur Folge hatten; mehrere Lehrer sahen ihr Gymnasium durchaus noch als " 'Denkschule, die Vorschule für jede geisteswissenschaftliche Tätigkeit' " an¹⁹, was Folgen auch für ihr Religionsverständnis hatte (vgl. unten). Daß solche 'Irrungen' immer wieder den jungen Lehrern zugeschrieben werden²⁰, weist auf einen Ursprung der Kritik hin. Indoktrinierung einerseits, Vorenthaltung von Wissen andererseits reichten nicht immer aus, um Schüler, Studenten und Lehramtskandidaten auf die gewünschte Linie zu bringen; Burschenschaften und geheime Verbindungen halfen, eine Opposition zu entwickeln und liberale Gedanken bis

in die Lehrerschaft hinein zu verbreiten.

- Diese Ideen werden auch auf die Hierarchie und Verwaltung der Schule übertragen. In Berlin gelingt es 1827 dem Lehrerkollegium, daß ein Direktor entlassen wird, "der die Lehrer nur als seine Untergebenen betrachtet" ²¹. In Erfurt weist 1824 der Direktor die städtische Schulaufsicht, die vollständige Kontrolle der Lehrerkonferenzen, Prüfungen, Zensuren, Lektionspläne und Lehrbücher mit Erfolg ab ²².

Die Zensuren bleiben über zwanzig Jahre hinaus in der Diskussion. Die drei Zeugnisse - I = unbedingte Tüchtigkeit, II = bedingte Tüchtigkeit, III = Untüchtigkeit - gelten von Anfang an als zu starr und werden in der Praxis mit Zwischenbenotungen differenziert ²³; das hinter solcher Praxis stehende Argument, Zensurennummern seien nicht flexibel und individuell genug, taucht in verschärft schulkritischer Form später wieder auf, wobei noch Herberts Auffassung hineinspielt, "die Versetzungen ... müssen nicht nach der Normzahl der Behörde, sondern nach den Fortschritten der Schüler gemacht werden" ²⁴.

Selbst das Ministerium will bald einen "Mechanismus" vermeiden und fordert die Lehrer dazu auf, "ihre Schüler nach ihrer Individualität zu beobachten" und die Zeugnisse "ausführlicher und charakteristischer" zu gestalten ²⁵. Daß damit die pädagogische Fragewürdigkeit der Zensurengabe mit angeschlossener Berechtigungsverteilung nicht beseitigt ist, bleibt unbestritten ²⁶, aber gerade dieses Beispiel zeigt, wie in vorgegebenen Gren-

zen graduelle pädagogische Erleichterungen zu verschaffen waren.

- Die Tendenz auf die 'verwaltete Schule' wurde nicht nur so partiell, sondern grundsätzlich erkannt und kritisiert. Auf Württemberg bezogen, aber mit einem Verweis auf Preußen, stellt Carl Ludwig Roth noch 1856 fest, daß die Schulverwaltung mit dem Ziel der Zentralisierung gar nicht in der Lage sei, den Notwendigkeiten und Ansprüchen der einzelnen Gymnasien gerecht zu werden²⁷. "Ein Vorgesetzter ... kann Gesetze geben, aber durch das Gesetz ist die Sünde ... in die Schulen gekommen"²⁸. Die Mißstände werden auch ganz konkret benannt : "Ich behaupte, die zunehmende Nothwendigkeit genauer auch das Einzelne bestimmender Instructions sei blos eine Folge des Mißbrauchs, daß die höhern Behörden, anstatt sich auf Feststellung der Grundsätze und auf Beaufsichtigung ihrer Anwendung zu beschränken, das Einzelne in ihren Geschäftsbereich ziehen und dadurch die freie Wirksamkeit, den Muth und die Freudigkeit derjenigen Beamten hemmen, welche mit der Ausführung beauftragt und für den Erfolg zunächst verantwortlich sind"²⁹. "Eine Behörde ueber der andern, ein Inspektor ueber dem andern, eine Inspektion und Pruefung nach der andern ... aber was hilft's, hat's den rechten Geist in die Schulen gebracht?" Piepmeyer kritisiert : "Ein zu genau bezeichneter Studienplan beschränkt den Lehrer, beschränkt die Schueler, daß sie auf besondere Beduerfnisse nicht eingehen koennen. Viele Controllen ..., viele Verordnungen, Erinnerungen und

Korrektionen der Behörden, Schul-Inspektoren und Vorstaende nehmen dem Lehrer die Selbststaendigkeit ..., jener wird zum Tage-loanner"³⁰.

- Gegen die soeben angesprochenen Inspektionen werden vielfache Einwände erhoben, die ausgehen von der Prämisse, Erziehung, Unterricht und also die Lehrer dürften "nicht unter ein strenges Commando gestellt werden". Ein Inspektor, z.B. für eine ganze Stadt, nähme einerseits den Direktoren ihre Kompetenzen, andererseits könne er weder die Lehrer noch die Verhältnisse der einzelnen Schulen; das Kollegium wiederum werde entscheidungs- und handlungsunfähig³¹. Die Empfindlichkeit gegen solchermaßen verstandene Bevormundung der Schulen durch 'andere Stände', das meinte Geistliche und Verwaltungsbeamte, zeigt neben Statusdenken auch Autonomieansprüche³². Die Selbständigkeit der Lehrer sei schon zum Zweck der Autoritätserhaltung erforderlich, der Lehrer solle z.B. in Disziplinarfragen nicht erst den Direktor oder Kollegen befragen müssen³³. Eine Prüfung der Schüler, die behauptete Absicht einer Visitation, dürfe nicht eine Prüfung der Lehrer werden und dazu führen, daß dieser "eigentlich nur als Mittel und Werkzeug" der Schulverwaltung betrachtet werde³⁴.
- Der vom Ministerium geforderte Rückgang pädagogischer Aufsätze wird ebenso getadelt wie die - mit solcher pädagogischer Diskussion im Zusammenhang gesehene - Beschränkung des Spielraums "hinsichtlich der Einrichtung des Schulunterrichts", also des Lehrplans³⁵,

womit aber eigenständige Entwicklungen an den Schulen nicht verhindert werden konnten : Trotz des Turnverbots, trotz der ablehnenden Haltung vieler Lehrer, die im Turnen eine zu verurteilende Ablenkung sahen, wurde z.B. in Erfurt 1831 Turnen zum Unterrichtsfach³⁶. 'Auf Empfehlung fast aller Lehrer' - allerdings wohl auch aus militärischen Gründen - wurde dann 1836 der Turnunterricht offiziell wieder zugelassen³⁷. In Dortmund wurde, als das Gymnasium 1840 neben Abitur und mittlerer Beamtenlaufbahn einen dritten, darunterliegenden Abschluß, der für die Masse der Schüler zweckmäßig gewesen wäre, nicht vermitteln konnte, von den Gymnasiallehrern, "obwohl selbst durchaus Altphilologen und Überzeugte Anhänger des altsprachlichen Unterrichts", die Konsequenz gezogen, Realklassen mit Französisch, Englisch, Mathematik und Naturwissenschaften einzurichten³⁸. In Danzig baute nach 1826 der ehemalige altsprachliche Gymnasialprofessor Höpfner die Stadtschule zu einer später als Vorbild genommenen Höheren Bürgerschule aus (!) . Auf der Basis eines fundierten Lateinunterrichts sollte eine intensive Vorbereitung auf die bürgerlichen Berufe folgen³⁹; Höpfners Nachfolger Nagel, Theologe und Philologe, führte diesen Ansatz weiter⁴⁰.

In alledem zeigt sich, daß Gymnasiallehrer unabhängig von den Vorschriften der preußischen Schulbehörde eigene, die höhere Schule weiterführende Vorstellungen entwickelten und praktisierten. Ähnliche Abweichungen von staatlichen

Plänen finden sich bezüglich der Klassendifferenzierung. In Erfurt wurde von 1821 bis in die 40er Jahre nicht das vorgeschriebene starre Jahrgangssystem durchgeführt, sondern innerhalb der Haupt-Bildungsstufen - zweijährige Sexta, Quinta, dreijährige Quarta, Tertia, fünfjährige Sekunda, Prima - bestand für die Sprachen ein flexibles Fachsystem⁴¹. Daß nicht nur in Erfurt solche oder andere Kombinationen⁴² von Fach- und Jahrgangsklassen bestanden, beweist eine Verfügung, die noch 1837 die alte Vorschrift über Jahrgangsklassen bekräftigen mußte⁴³.

- Ebenso verteidigten sich Gymnasiallehrer gegen eine unmittelbare politische Inanspruchnahme. In Freiberg unterläßt 1822 ein Direktor das befohlene Einschreiten gegen Mitglieder einer geheimen Verbindung⁴⁴. Ein anonymen Verfasser lehnt die außerschulische Kontrolle der Schüler durch die Lehrer ab, da dieser dadurch "gewissermaßen nur zum Zuchtmeister herabgewürdigt wird"⁴⁵. Ein anderer Autor, gleichfalls anonym, klagt an, daß man der Disziplin "durch jede mögliche Beschränkung der jungen Leute, ja, durch einen wahren Terrorismus aufzuhelfen bemüht ist" und "dass man das Heil der Schule im Spionir- und Denunciensysteme zu suchen angefangen hat", womit man "in der Schule Spione und Denuncianten für das bürgerliche Leben" bilde. Dies wurde nicht nur für die Schüler, sondern auch für die Lehrer attackiert: " 'Es herrscht von der Seite der Behörden strenge Überwachung und von der Seite des Beamten Speichelleckerei, selbst

The first part of the book is devoted to a general survey of the history of the world, from the beginning of time to the present day. The author discusses the various stages of human civilization, from the earliest forms of society to the modern world. He also touches upon the different religions and philosophies that have shaped human thought and action. The second part of the book is a detailed account of the life and times of the great men of the world, from the ancient Greeks and Romans to the modern statesmen and scientists. The author describes their achievements and the influence they have had on the world. The third part of the book is a collection of stories and legends from different parts of the world, which are intended to illustrate the various aspects of human life and culture. The author also includes a number of illustrations and maps, which help to make the book more interesting and informative. The book is written in a simple and clear style, which makes it easy to read and understand. It is a valuable source of information for anyone who is interested in the history and culture of the world.

The first part of the book is devoted to a general survey of the history of the world, from the beginning of time to the present day. The author discusses the various stages of human civilization, from the earliest forms of society to the modern world. He also touches upon the different religions and philosophies that have shaped human thought and action. The second part of the book is a detailed account of the life and times of the great men of the world, from the ancient Greeks and Romans to the modern statesmen and scientists. The author describes their achievements and the influence they have had on the world. The third part of the book is a collection of stories and legends from different parts of the world, which are intended to illustrate the various aspects of human life and culture. The author also includes a number of illustrations and maps, which help to make the book more interesting and informative. The book is written in a simple and clear style, which makes it easy to read and understand. It is a valuable source of information for anyone who is interested in the history and culture of the world.

destens die Freistädte, die Schweiz und Nordamerika streichen"⁵⁰.

- Die Änderung der Bildungspolitik und -ziele gegenüber früher wurde durchaus wahrgenommen. Der Klage Lorinsers über die Überbürdung der Schüler schließen sich, obwohl ihr vom Ministerium offiziell widersprochen wird, viele Gymnasiallehrer an; sie verbinden damit eine Kritik an dem zur 'Allgemeinbildung' verfälschten Bildungsbegriff. Ein Gymnasialdirektor Jahn stellt schon 1834 fest, es dürfe nicht Ziel des Gymnasiums sein, daß die Schüler nur 'aufnehmen', wie dies infolge des Enzyklopädieaus und der hohen Stundenzahl - 37 bis 40 pro Woche - einzig möglich sei; sondern der Schüler müsse " 'auch das Begriffe-ne und Erlernte selbständig in sich verarbeiten, durch eigene Studien zu vermehren, nach allen seinem Bildungszustande angemessenen Richtungen hin anzuwenden und unter neuen Beziehungen und Gestalten zu reproduzieren lernen, kurz, sein Geist muß nicht bloß empfangen, sondern auch wiedergeben und schaffen können' ". Dazu sei es nötig, daß man " 'ihm die Zeit gebe, für sich selbst zu arbeiten. Die frühere deutsche Gymnasialverwaltung hatte nach dem Grundsatz: n o n m u l t a , s e d m u l t u m diesen Punkt recht zweckmäßig beachtet' "⁵¹. Dieser direkten Anspielung auf das ursprüngliche und pädagogische Ziel der Selbsttätigkeit und des formalen Lernens an ausgewählten Stoffen ließen sich weitere Vorwürfe gegen den materiellen Bildungsbegriff der Schulverwaltung hinzufügen.
- Aus solchen Differenzen zur Schulverwaltung

lassen sich die 1846 vertretenen Ansprüche auf die Unabhängigkeit der Gymnasien von Staat und Kirche⁵² und die Forderung nach Provinzialschulen unter der Leitung eines mit Lehrern besetzten Erziehungsrates verstanden⁵³.

Was Selbstverwaltung und kirchliche Aufsicht betrifft, bezog die Unterrichtskommission der preussischen Nationalversammlung, die sich aus sieben Lehrern und je einem Pfarrer und Richter zusammensetzte, die extremste Position: "Art. 24 Alle Unterrichtsanstalten stehen unter Aufsicht eigener Behörden. Die öffentlichen Schulen sind von jeder Aufsicht frei"⁵⁴. Damit geht diese stark von Gymnasiallehrern beeinflusste Kommission über den Grundrechtsentwurf des Frankfurter Parlaments hinaus⁵⁵; ihre reformistische Stellung wird wenig später in dem Gegensatz zur oktroyierten Verfassung vom 31.1.1850 erst recht deutlich⁵⁶. Diesbezüglich waren die Vorstellungen der vom 18.4. bis zum 14.5.1849 einberufenen Gymnasiallehrerkonferenz weniger extrem, obwohl auch diese Konferenz gegenüber dem bisher erstellten Bild unerwartete Vorschläge bringt; vorelegend von den Gymnasiallehrern Kochly, Hintze und Insulow war der Ruf nach der Einheitsschule gekommen⁵⁷; Entwürfe für einen neuen Status der Schulen, für eine Neugestaltung der Realschulen und Gymnasien sowie deren Verhältnis zueinander^{wurden} entwickelt (siehe Kap. 6.2.2.). In den Gymnasien selber sollten die Befugnisse des Kollegiums erweitert⁵⁸, die direktoriale Macht begrenzt werden⁵⁹; Forderungen nach kollegialer Leitung

türe der griechischen und lateinischen Klassiker erwartete man auch, daß sie die Jünglinge wappne nicht nur gegen den Obskurentismus und gegen die mystischen Verirrungen eines Jakob Böhme ... sondern auch gegen die Lockungen der römischen Kirche"⁶⁵. Der Direktor und Professor Gurlitt warnt 1822 öffentlich " 'vor einem gewissen verkehrten theol. Zeitgeist, der, abhold dem Vernunftgebrauch in Sachen des Glaubens, der Schwärmerie u. dem Mysticismus, ja fast möchte man sagen, mehr dem ketholischen Aberglauben, als dem wahren Glauben huldiget' ". Seine Differenzierung in 'Lehren des Christentums', wie sie die Bibel enthält, und 'Dogmatische Lehrmeinungen' führt zu Angriffen auf die Staatsreligion, denn es entstünden, "wo Regierungen sich darin mischen u. schwärmerischen u. mystischen Glauben begünstigen, Zwangsglaube u. die damit verbundene Haucherei"⁶⁶. In Stettin bestanden Hasselbach und Giesebrecht, auch Böhmer, noch in den 1840er Jahren auf solcher rationalen Glaubensauffassung. Religion und Philosophie seien " 'die tiefsten und heiligsten Lebensregungen des Menschen' "⁶⁷, die Staatskirche wurde in Frage gestellt, "Nötigung zum Kirchenbesuch oder gar zur Teilnahme an einer Schul-Abendmahlsfeier" wurde abgewehrt⁶⁸. 1848 frohlockte Hasselbach in einer Flugschrift über 'die Stellung der Schule zu Kirche und Staat' : " 'die morsch gewordenen Pfeiler absoluter Fürstengewalt sind zusammengestürzt, die Völker sind zu ihrem Recht gekommen' ... der Berliner Barrikadenkampf 'half die letzte unhaltbar gewordene

Stütze des Absolutismus hinwegräumen'... die verhängnisvolle Politik der jüngsten Tage 'mit ihrem Hirngespinnst von christlichem Staate' lud die 'Schuld des Hochverrats an den höchsten, weil geistigen Interessen des Volkes' auf sich"⁶⁹.

Der Stellenwert des in diesem Teil aufbereiteten Materials wird im abschließenden Kapitel zu erörtern sein. So viel sei hier schon festgehalten : es konnte nachgewiesen werden, daß trotz enormer Determiniertheit durch staatliche Gesetzgebung und den Anpassungsdruck des Standes persönliches, kritisches Verhalten zwecks Behauptung eigener Vorstellungen auftrat. Diese einzelnen Initiativen sind nicht nur politisch begründet, sie dienen nicht nur der Abwehr des restriktiven Staatseinflusses, sondern sind auch Ausdruck eines persönlichen und pädagogischen Interesses, das nach der Funktion des Einzelnen und der Schule für die Gesellschaft fragt und das für letztere bereit ist, egoistische Beweggründe zurückzustellen - Ideologiekritik sollte auch eigene Interessen hinterfragen . Wenn selbst neuhumanistisch gebildete Gymnasiallehrer sich der unangemessenen Formen dieser Schule bewußt wurden und ihr ein Realgymnasium zur Seite stellen wollten, bedeutete dies zugleich die Inkaufnahme eines persönlichen Einfluß- und Prestigeverlustes; der Widerstand gegen gesetzliche Verordnungen brachte das Risiko der Entlassung, des Gehalts- und Pensionsverlustes sowie anderer Rechte, sogar das der Haftstrafe mit sich.

7. DIE NOTWENDIGKEIT ERZICHERISCHER THEORIE FÜR LEHRER UND SCHULE

Das letzte Teilkapitel trug absichtlich mehr referierenden Character als daß in ihm schon eine Wertung versucht worden wäre. Es sollte zunächst einmal eine Vervollständigung des historischen Bildes leisten, womit eine in ihren Möglichkeiten noch nicht abgewogene Relativierung des allmächtigen Staates und seines Einflusses angedeutet wurde. Die Erkenntnisse, die für eine Theorie der Schule und des Lehrers daraus zu gewinnen sind, werden in den systematischen Kontext einzuordnen sein. Soziale Funktion, organisatorische Bedingungen und pädagogische Möglichkeiten der Institution Schule werden in die zusammenfassenden und abschließenden Überlegungen zur Theorie der Schule und des Lehrers zu integrieren sein, wobei auch im Gesamtzusammenhang die vier Thesen aus der Einleitung aufgegriffen werden. All dies muß sich auf eine Skizzierung beschränken, da die Problembereiche zu vielfältig sind als daß sie im Rahmen dieser Arbeit differenziert genug werden könnten.

Hegel gelang eine noch heute zutreffende Einordnung der Institution in das gesellschaftliche System. Er erkannte die bestimmenden Kräfte des gesellschaftlichen Umschwungs seiner Zeit, nämlich das aufkommende Bürgertum und dessen aus wirtschaftlicher Liberalisierung gewonnenes Konkurrenzprinzip, und würdigte dessen Möglichkeiten der individuellen Selbstverwirklichung und des sozialen Aufstiegs; er sah allerdings zugleich für das Zusammenleben in der Gesell-

schaft die Unvernunft dieses Prinzips, dessen Gefahren aufzuheben er der Vernunft des Staates zuwies. Dem Staat oblag die vernünftige Organisation gesellschaftlicher Teilbereiche, wie auch der Erziehung. Die Vorbereitung auf die Gesellschaft sollte, nach der arbeitsteilig notwendig gewordenen Auslagerung aus der Familie, von der Schule geleistet werden, deren pädagogische Auszeichnungen in ihrer Vermittlung und Erleichterung des Übergangs von der Familie in die Gesellschaft und in eben ihrem Status als Übergang, d.h. als weitgehender Schonraum ohne endgültige selektive Konsequenzen für das spätere Leben, bestehen sollten. Dieser Aspekt der Selektion bzw. Qualifikation ließ sich gegen Hegel wenden, der in diesem Punkt die tatsächliche Praxis der Zensurengebung und deren Folgen verleugnete.

Herbarts Kritik zielte, wenn man seine Argumentation umstellt, gleichfalls auf die qualifikatorische Aufgabe der Schule. Schule hat als Institution einen aufgegebenen Zweck, der als Reproduktion vorhandenen Wissens zu verstehen ist - sei dies 'Allgemeine Bildung' oder 'berufliche Ausbildung' genannt; die Institution Schule setzt in jedem Fall eine Zielgebung voraus, an die der Heranwachsende heranzuführen ist. Eine solche Vorgabe steht aber im Widerspruch sowohl zu den individuellen Voraussetzungen von Erfahrung und Umgang als auch zu den erziehungstheoretischen Einsichten in die praktischen Grenzen des Schulunterrichts sowie des pädagogischen Takts von Erzieher und Zögling einerseits, in die theoretischen Einsichten von Ethik und Er-

ziehung andererseits. Die Offenheit der Erziehung, wie sie danach zu proklamieren ist, widerstrebt einer Festschreibung von Inhalten, Zielen und Formen des Unterrichts, wie sie für die Schule als Qualifikationsinstanz charakteristisch ist.

Herbarts Argumentation gegen die Schule behält zwar innerhalb ihres pädagogischen Systems ihre Plausibilität, entgeht jedoch nicht dem Vorwurf, der von Hegel erkannten Notwendigkeit von außerfamiliärer Unterweisung keine praktische Lösung zu bieten; zweitens wird die beanspruchte Reichweite der pädagogischen Prämissen fraglich, wenn andere gesellschaftliche Bedürfnisse davon divergieren.

Theorie und Praxis bewegten sich in der neuhumanistischen Schulreform von beiden Seiten aufeinander zu. Herbarts Kritik fand in Humboldts Theorie der Bildung und dessen politische Tätigkeit Eingang. Von seiner Bildungstheorie aus, die der ethischen Zielsetzung von Herbarts Erziehungstheorie ähnlich ist und die die Gestaltung der Lebensumwelt dem Primat des Individuums unterordnet, lehnt Humboldt wie Herbart die funktionale Erziehung ab; andererseits erkennt er es mit Hegel als einzig vom vernünftigen Staat zu bewältigende Aufgabe, die notwendig geworden, die Familie ergänzende Unterweisung in der Schule zu gewährleisten. Diese Schule soll aber kein Instrument des Staatswillens sein, sondern sollte von diesem lediglich in die Wege geleitet und solange getragen werden, bis sie der politischen und pädagogischen Selbstverwaltung überlassen werden könnte.

Problematisch - und dieser Aspekt kann als zentrales Fazit der historischen Schulentwicklung gelten - wurde Humboldts Konzeption, indem die Bildung inhaltlich wegen des hohen Anspruchsniveaus und formal als Voraussetzung zum Staatsbeamten stark selektiv wirkte und mit dem Abitur einen weitreichenden Qualifikationsmechanismus in Gang setzte, der auf alle Schulformen durchschlug. Problematisch, da langfristig in die Zukunft projiziert, war auch das Ziel der Selbstverwaltung.

Bevor die demgegenüber negative Entwicklung eintrat, darauf wurde hingewiesen, bestanden allerdings günstigere Voraussetzungen und dominierten optimistische Zukunftserwartungen. Als die gesellschaftlichen Umwälzungen - Niedergang des Adels, Aufkommen des Bürgertums - und der militärische Zusammenbruch um die Jahrhundertwende die Reformpolitik großen Ausmaßes erforderlich und möglich machten, stützte diese sich wesentlich auf die aufklärerische Erkenntnisse der Eigenleistung, des Verstandes des Individuums und auf die Machbarkeit der Geschichte. Die Autonomie des Menschen, als ethische Forderung erhoben, sollte auf die gesamte gesellschaftliche Praxis - Gewerbefreiheit, Selbstverwaltung, Selbstregulierung der Wirtschaft - übertragen werden; der Bildung als Tätigkeit des Geistes war die Vorstellung ihrer Selbständigkeit gleichsam inhärent, sie unterlag einzig dem Primat der anzustrebenden Moral und Freiheit - Bildung implizierte die Interpretation der Möglichkeiten zu leben, war unmittelbar auf Handlung aus, Schulbildung sollte

die Voraussetzung zur Reflexion der eigenen Aufgabe, auch des späteren Berufes schaffen. Herberths und Humboldts Schul- und Bildungstheorien sahen daher die pädagogische als gesellschaftlich-antizipatorische Aufgabe und meinten die Institution Schule als Qualifikations- und Erziehungsinstanz, beides dabei mit 'emanzipatorischer' Tendenz.

In drei Punkten sollen Leistung und Entwicklung zusammengefaßt werden :

- (1) Das Gymnasium qualifizierte seine und nur seine Besucher für bestimmte Berufe und Stände, die in der Gesellschaft des Vormärz den bürgerlichen Aufstieg gegenüber dem Adel dokumentierten. Das Selektionsprinzip nach Leistung, die an bestimmte Maßstäbe gebunden wurde, stand quer zum bisherigen ständischen Geburtsprinzip und stellte einen bildungsmäßig einheitlich eingeschätzten Maßstab dar. Diese Anforderungen schlossen die so deklarierte humanistische oder gelehrte Bildung gegenüber der realen, auch der elementaren und schließlich der nicht-geistigen beruflichen Bildung ab. Damit war der Begriff der Emanzipation verkürzt um seine demokratische Komponente.
- (2) Genau dies spiegelt sich wider in dem ebenso verhängnisvollen Wandel des Erziehungsbegriffs der Schule. Herbart und Humboldt hatten die Aufgabe der Pädagogik in der moralischen Höherbildung der Gesellschaft gesehen . Jegliches gesellschaftliche Handeln - seien es Berufe, Wissenschaften, Institutionen wie Rechtswesen, Medizin, Schulen u.ä. - sollte bemessen werden an

seinen Folgen für den Menschen; die Idee solch sozialen Bewußtseins des Einzelnen für den andern, das Ganze, die Nation, sollte die Gemeinsamkeit des gesamten Erziehungssystems ausmachen. Dies stellte die Antizipation einer einheitlichen und gleichen Gesellschaft dar, deren utopischer Charakter pädagogische Schultheorie als permanent 'progressive' Gesellschaftstheorie verstand. Die Schule als pädagogische Institution sollte zu moralischer Gesinnung befähigen und sollte damit dominant sein gegenüber traditionell ständischem Denken einerseits, gegenüber neuem utilitären, sprich qualifikatorischen Denken andererseits. Die erzieherische Intention schulischer, humaner Bildung sollten der Aufklärung über die individuellen Möglichkeiten, aber auch über deren Determinanten Herrschaft, Materialismus, Utilitarismus dienen. Dazu sollte schon die primitive Elementarbildung um eine formale Verstandesbildung erweitert werden, sollte im höheren Schulbereich die pragmatische Hinführung zum Studium dem Eigenwert der Bildung, nämlich dem der Erziehung zur autonomen, verantwortlichen Persönlichkeit untergeordnet werden. Die Schule sollte gesellschaftliche Änderungen einleiten bzw. die Reformen anderer Bereiche unterstützen.

Dem gegenüber wird zweierlei deutlich: in der Folge pervertierte die Idee der moralischen und freien Meinungs-Bildung zum doktrinären, staatlich-kirchlichen Gesinnungs-Druck; der intendierte Vorrang des Pädagogischen erlag dem doppelten Zwang von Ge-

sinnungs- und Qualifikationsinstanz. Die Anforderungen des politischen und später des Beschäftigungssystems schlugen hinsichtlich des affirmativen Denkens und der Kenntnisse und Fertigkeiten auf das Erziehungssystem durch. Der organisatorische Rahmen wird dem angepaßt, dies gilt für die Ausbildung und Rangverhältnisse der Lehrer, Lehrplan, Jahrgangsklasse, Realschulen usw. Die 'Qualifikation' durch 'Bildung', als vorgängige Definition des zukünftigen Berufs gedacht, legt ihre nachgeordnete Stellung ab und beansprucht ihrerseits, ohne Rücksicht auf erzieherische Defizite, Bildungsgang und -abschluß zu bestimmen.

- (3) Parallel zu diesem Wandel des Schulverständnisses verlief der des Lehrerverständnisses. Von der politischen Reaktion und deren Einsatz der Schule zu nicht-pädagogischen Zwecken war die gesamte Lehrerschaft - für die Volksschullehrer wurde der begonnene Aufschwung ebenso wie für die Gymnasiallehrer gestoppt - betroffen; bei den Gymnasiallehrern als ausdrücklich bevorzugter Lehrerguppe war die Identifikation mit dem Staat ob eigenen 'qualifikations'-, also 'berufs'-bedingten Selbstbewußtseins bald weit fortgeschritten. Zum einen Teil wissenschaftsgeschichtlich bedingte Blindheit (Historismus, Theologie), egoistische Selbsterhaltung (Hierarchie, Aufstieg, Prestige) und ein gewisser 'cultural lag' (die gelehrte Bildung verlor allmählich ihre dominante Position); zum andern Teil aktroyierte Treue durch materiellen (Gehalt, Pension) und physischen

(Entlassung, Strafe) Druck integrierten die Gymnasiallehrer als herrschende und doch eigentlich machtlose Schicht. Daß dem auch die realitätsbezogeneren Real-Lehrer letztlich zum Opfer fielen, macht die Anpassungsbereitschaft der Gymnasiallehrer erst recht verständlich.

Aber nicht alle Gymnasiallehrer erlagen dieser Ideologisierung. Indem sie die Bildungsinhalte an den neuen Bedingungen überprüften und daraufhin die realen Fächer anerkannten, indem sie sich auf die kritische Funktion des Bildungsbegriffs zurückbesannen und wieder Selbsttätigkeit der Schüler als Erziehungsziel, Mitverantwortung der Lehrer als politisches Ziel proklamierten, griffen sie auf die allzu kurze kritische Tradition zurück. Der Vergleich der ursprünglichen Intentionen mit dem daraus Gewordenen konnte Verfälschung und Indienstnahme einer Idee für andere Zwecke entlarven.

So wurde die Geschichte des Gymnasiums zur Geschichte der gesellschaftlichen Inanspruchnahme von Schule und Lehrer, deren Ergebnis bis in die gegenwärtige Schule und selbst in die pädagogische Wissenschaft hineinreicht. In einer kritischen und exemplarischen Analyse gegenwärtiger Schulprobleme wurde analog herausgearbeitet, daß die Schule entgegen proklamierten Ansprüchen wie Mündigkeit und Individualisierung nicht nur im weitesten Sinn politisch mediatisiert ist, sondern auch von Seiten der pädagogischen Fachwissenschaft nach funktionalistischen Kriterien analysiert und weiterentwickelt wird. Das Curriculum wird dem

Schüler zum anzueignenden Bildungsgut, die sprachliche Kompensatorik zum unbedingten Maßstab und zur Voraussetzung späterer Vergleichbarkeit, der Lehrer wird zum Agenten von Wissenschaft, Politik, gesellschaftlichen Mächten.

Auf diesem Hintergrund können die beiden ersten Thesen der Einleitung über den Zusammenhang systematischen Erkenntnisinteresses und historischer Arbeit diskutiert werden.

Die erste These, nämlich daß ähnliche Phänomene in Gegenwart und Vergangenheit Anlaß boten, die Institution Schule grundsätzlich in Frage zu stellen, konnte erstaunliche Bekräftigungen bekommen. Dabei sollen hier weniger die historischen Parallelen - wie der Kampf um Qualifikationen, der die Realschulidee pervertieren und das gymnasiale Curriculum erstarren ließ, oder wie der Numerus Clausus, der den Leistungsdruck in die Gymnasien trug - angesprochen werden, da diese offen sichtbar geworden sein dürften; interessanter ist vielmehr, daß der systematische Ansatz der Schulskepsis selber historische Vorläufer fand. Dies entdeckt erstens die Schulkritik als Überdauerndes Problem und verschafft zweitens dieser historischen Arbeit zusätzliche Legitimation, insofern ein wissenschaftstheoretisches Problem historisch-hermeneutischer Arbeit aufgelöst wird. Nicht nur das gegenwärtige erkenntnisleitende Interesse bestimmt die rückwärtige Betrachtung, sondern auch das durchaus vorhandene Problembewußtsein der historischen Epoche selber. Zwar dürfen die je unterschiedlichen historischen Voraussetzungen, insbesondere die je eigenen Traditionen von familiärer Sozialisation, Erziehungsinstitutionen und Allokation

im beruflichen und gesellschaftlichen System, nicht übersehen werden, dennoch muß die mehr als pauschale, theoretische Übereinstimmung des Schicksal der historischen Schulkritik für die gegenwärtige Schulkritik interessant machen : sind die Versuche, die damals unternommen wurden, für heute brauchbar? Was wäre zu beachten, um eine Entwicklung vielleicht zu vermeiden, wie die, innerhalb derer die noch heutige funktionale Auerichtung der Schule sich vollzog?

Auch die zweite These bekommt so einen erweiterten Stellenwert . Die Vergangenheit leistet nicht nur Aufklärung über die Ursprünge des gegenwärtigen Schulsystems, an dem sich die pädagogische Kritik entzündete, sondern die Historie bietet zugleich ein Beispiel dafür, wie solche Kritik die leitende Idee schulorganisatorischen Aufbaus war; um so aufschlußreicher muß das Scheitern sein, die Konsequenzen für heutige (Schul-)Theorie sind zu erörtern (die Thesen 3 und 4 werden dabei implizit angesprochen).

Ließ sich am Gymnasium im 19. Jahrhundert die Entwicklung von der pädagogischen Schule zur mediatisierten nachvollziehen, so muß diese historisch nachgewiesene Funktionalisierung zum Anlaß genommen werden, die Reichweite heutiger pädagogischer Theorie zu reflektieren.

Die Kritik am qualifikatorischen und von dem aus bildungsdefinitorischen Monopol des Neuhumanismus wie die Kritik an Herbert und dessen zu eigenen Prämissen widersprüchlichen Versuch, Offenheit der Bildung und Zielgerichtetheit auf humanistische, später realistische, Zwecke und Stoffe hin in Übereinstimmung zu bringen, und

schließlich eine Kritik an Humboldt und Herbart, die sozialen Bedingungen von Bildung vernachlässigt zu haben, deuten allesamt die pädagogische Problematik schulischer Bildung an. Diese darf allen pädagogisch-theoretischen und z.T. auch praktisch vollzogenen Ambitionen zum Trotz nicht außerhalb des gesellschaftlichen Rahmens gedacht werden, will sie sich nicht dem Vorwurf der Realitätsferne aussetzen. Stellt die Pädagogik die Schule rechtmäßigerweise in die Gesellschaft, muß sich die pädagogische Theorie mit den gesellschaftlichen Voraussetzungen arrangieren, d.h. die pädagogische Kritik kann sich zwar immer noch an ihrer Utopie orientieren, darf darüber das Tagesgeschäft aber nicht vergessen; oder : sie hat ihre gesellschaftliche Dimension nicht nur in ihrer Gerichtetheit auf eine zukünftige Gesellschaft hin, sondern muß von den gegenwärtigen gesellschaftlichen Gegebenheiten ausgehen, um darin und daraus realistische Möglichkeiten zu entwickeln. Von hier aus ergibt sich nicht nur eine historische Relativierung damaliger wie gegenwärtiger Schulpolitik (1), sondern auch eine Gewichtsverlagerung von einer Theorie der zukünftigen Schule, besser Erziehung, - die Notwendigkeit von Schulen ist nämlich neu zu reflektieren - auf eine Theorie des gegenwärtigen Schul-Lehrers bzw. Erziehers (2).

- (1) Historische Relativierung besagt, für das 19. Jahrhundert die Notwendigkeit einer vom Staat institutionalisierten und organisierten Erziehung anzuerkennen, deren Fehlentwicklungen zwar keinesfalls ignoriert werden können, deren positive Leistungen wie die langfristig doch vollzogene Loslösung

der Schule von der Kirche oder die hervorgerufenen sozialen Veränderungen oder die relative Freihaltung von wirtschaftlichen und anderen Interessengruppen - zumindest findet deren Einfluß kaum unmittelbaren Ausdruck im Lehrplan der allgemein bildenden Schulen - gleichfalls wahrgenommen werden müssen.

Die Behauptung der altsprachlichen Gymnasien, nicht nur im 19. Jahrhundert in der Auseinandersetzung mit den Reellen, sondern noch im 20. Jahrhundert im Rückzugskampf um Beibehaltung qualifikatorischer Domänen, könnte in diesem Zusammenhang als Argument für die These durchaus vorhandener und möglicher Disfunktionalitäten im Schulwesen genommen werden, befreit diese Schulen aber für heute nicht von berechtigten Vorwürfen wie Kulturpessimismus, pädagogischer Desorientiertheit, demokratischer Rückständigkeit; historische Relativierung besagt also auch, daß für die Bedingungen der modernen Industriegesellschaft eventuell andere Unterweisungsformen sinnvoll sind - dazu später.

Für gegenwärtige Bildungspolitik und gegenwärtige Erziehungswissenschaft meint historische Relativierung außerdem, an der Langwierigkeit von Politik und Historie die eigenen Bemühungen zu bemessen, also z.B. die Kleinschrittigkeit von Reformversuchen hinzunehmen, das Beharrungsvermögen traditionsgebundener Institutionen und darin geprägten Bewußtseins in Rechnung zu stellen, die eigene Theorie am Vorgefundenen zu orientieren.

- (2) Eine so verstandene historische Bedingtheit pädagogischer Theorie führt zu abschließenden Bemerkungen zur Theorie der Schule und des Lehrers, die begrifflich präzisiert werden können als eine perspektivische Theorie der Erziehung einerseits (b) und eine konservative Theorie des Schul-Lehrers andererseits (a); das meint zum einen, daß eine pädagogische Schultheorie nur als grundsätzliche Theorie der Erziehung denkbar ist, die dann nach praktischen Möglichkeiten der Umsetzung fragt - dies müssen nicht mehr unbedingt Schulen im herkömmlichen Sinn sein. Zum andern fragt die konservative Theorie des Schul-Lehrers nach den pädagogischen Handlungsmöglichkeiten innerhalb der vorgefundenen Institution Schule.

2a) Die Funktionalisierbarkeit von Lehrerhandeln hat Grenzen. Diese These konnte aus der Historie gewonnen werden; die Vielzahl von gesetzwidrigen Handlungen und die verbalen Angriffe preußischer Gymnasiallehrer gegen die Maßnahmen der Verwaltung decken auf, daß eine Inanspruchnahme von Schule und Lehrer niemals umfassend sein kann, zumal wenn man sich vergegenwärtigt, daß die literarisch zugänglichen Abwehrmaßnahmen nur einen Ausschnitt darstellen und noch lange nicht die Möglichkeiten der Unterrichtspraxis ausschöpfen. Gegenüber dem funktionalistischen Rollenkonzept hatte das interaktionistische Modell solche mildernenden Freiräume behauptet, wie sie die historische Analyse bekräftigte. Die These von

der starren Funktionalität der Lehrerrolle scheint nicht weiter aufrecht erhalten werden zu können. Es kann zwar keinesfalls behauptet werden, die Funktionalität der Schule, als gesellschaftlichen Anforderungen unterwerfener Institution, könne unterlaufen werden, diese kann aber wohl partiell durch die Lehrer in ihrer Rigidität für den Schüler gemildert werden. Das 'Wochenbuch' von Hentigs enthält Beispiele dafür, wie die zu vermittelnden Unterrichtsstoffe immerhin auf die Schüler bezogen werden können¹. Sicherlich sind an 'normalen' Gymnasien diese Möglichkeiten stark eingeschränkt und bleibt dort das Ziel Abitur allgegenwärtig.

Dennoch - und da bleibt dem praktizierenden Lehrer auch gar keine andere Chance - gilt es, die historisch und im interaktionistischen Rollenmodell erwiesenen Freiräume auszunutzen, wobei die Herkunft solcher Freiräume von besonderem Interesse wird. Die Uneinheitlichkeit, wie sie immer wieder, auch wenn nur an Äußerlichkeiten wie Einkommen und Status, oder auch an der Wiederholung einzelner Verordnungen sichtbar wurde, scheint ein erstes Indiz für einen nicht durchgreifenden Einfluß der Verwaltung auf die Unterrichtswirklichkeit. Noch in der heutigen, bürokratisierten Schule fragt es sich, ob nicht der Lehrplan oder die Zahl der schriftlichen Arbeiten, die festgelegte Stundeneinheit u.a. zwar einen Rahmen setzen - aber auch nur einen Rahmen setzen, innerhalb dessen der Lehrer agieren kann und

sollte. Eine gewisse Eigenmächtigkeit blieb und bleibt dem Lehrer, die auszunutzen und auf die vorzubereiten Aufgabe der Ausbildung sein könnte. Anders nämlich als in der klassischen Bürokratiestruktur, in der mit sinkender Hierarchie Ausbildungsgrad und Befähigung abnehmen, so daß am Sockel weniger Qualifizierte die weniger anspruchsvolle Arbeit verrichten, war und ist dieser Sockel im gymnasialen Bereich mit prinzipiell gleich gut Ausgebildeten besetzt wie die darüber liegende Verwaltung. Den Freiraum der niederen Ebene, den Fürstenau noch fordert², könnten sich in begrenztem Maße Lehrer selber verschaffen. Die gesetzlich gelesene Freiheit der Unterrichtsmethode, der Stoffauswahl und der Interpretation beläßt beschränkte pädagogische Möglichkeit und pädagogische Verantwortung beim Lehrer. Der Einsatz der altsprachlichen Literatur gleichermaßen für patriotische wie republikanische Zwecke offenbarte dies beispielhaft. Der Ausbildung kommt in diesem Zusammenhang gesteigerte Bedeutung zu. Wissenschaftliche Theorie, zumal wenn diese in Gesetze einmündet - siehe den Bildungsbegriff oder die Stellung der Religion im Abitur-edikt, siehe die Wissenschaftliche Deputation -, konnte die geistige Voraussetzung und Hilfe bieten, auf deren Autorität der Einzelne sich beziehen konnte.

In diesem Sinn läßt sich die oben genannte Disfunktionalität, die eben durch eine Ausbildung im neuhumanistischen Geist hervorgerufen war, für damals vielleicht doch als

subversives Moment interpretieren. Die von Humboldt intendierte Lehrfreiheit der Universität und die solcher freien Wissenschaft übergebene Ausbildung und die Prüfung der Lehrer an einer nicht-staatlichen Instanz boten allen Kontrollmaßnahmen zum Trotz den Auszubildenden die Chance, aufklärerisch zu wirken. Die spätere Berufung der Gymnasiallehrer auf die Vernunft in religiösen Fragen und als Leitprinzip schulischer Unterweisung zeigt, wie die Resistenz gestärkt wurde; die Kommunikationsmöglichkeiten in Zeitschriften und auf ersten Direktoren- und Lehrerversammlungen eröffnete den Austausch entsprechender Gedanken.

Analog dazu scheinen heute beliebige Theorien - des Lehrers, des Lernens, der Motivation, der Sozialisation, der sprachlichen Kompensatorik u.v.a. - unter Kriterien wie Mündigkeit und Selbstbildung interpretierbar und dies sogar gegen ihre eigenen Absichten, wie etwa das funktionalistische Rollenkonzept.

Die geforderte Professionalisierung des Lehrerberufes kann unter der hier angelegten Perspektive einer pädagogischen Selbstrolle als pädagogischer Theorie des Lehrers also nur heißen, solche genannten Theorie-Stücke zu vermitteln und einer pädagogischen Interpretation zu unterwerfen, um dann über Erkenntnisse wie beispielsweise der Individualität von Lern- und Sozialisationsprozessen einerseits und solcher Individualität nicht gerecht werdenden Schulstrukturen andererseits zu Kritik und Auflehnung gegen die Be-

beschränkung der Lehrerfunktion in der Schule zu gelangen³.

2b) Die Grenzen dieser Möglichkeiten sind im Verlauf der Arbeit im Gesamtkomplex von Übergeordneten politischen Voraussetzungen - reaktionäre oder liberale Prinzipien des Staates -, sozialen Bedingungen - Beamtenstatus, finanzielle Lage und soziale Hierarchie der Lehrer, Qualifikation und Selektion durch die Schule - und von institutionell-organisatorischen Festlegungen ausführlich angesprochen worden, so daß klar ist, daß die pädagogische Theorie sich nicht mit einer Theorie des Schul-Lehrers zufrieden geben kann; sie muß als Korrektiv und Alternative eine Theorie eines pädagogischen Erziehers entwickeln, die nicht von vornherein beschränkt sein darf durch die der schulischen Institution auferlegten Zwänge, sondern deren Bestimmung nur im Zusammenhang zu leisten ist mit einer vorgeordneten Theorie der Erziehung. Ausgehend von deren Prinzipien und Erkenntnissen könnte nach adäquaten Formen der Unterweisung gefragt werden. Daß dabei nicht das herkömmliche dreieggliederte Staatsschulsystem als Ergebnis herauskommen würde entspräche den neuen historischen Bedingungen; diese finden nicht nur in der zunehmenden Zahl von Gesamtschulen und -konzeptionen ihren Ausdruck, sondern vor allem in den sogenannten 'freien Schulen', seien es Waldorf-Schulen oder einzelne Projekte (Laborschule, Glocksee-Schule, Odenwald-Schule)⁴.

Zukünftige Theorien und Modelle werden sich

womöglich noch mehr von der traditionellen Form der Schule lösen. Erste Anhaltspunkte bieten dafür sozialisations- und situationsorientierte Ansätze im vorschulischen Altersbereich, in denen Herbart's noch gültiges Postulat nach Anknüpfen an individuelle Erfahrung und Umgang aufgenommen scheint. Einzig die Lebensumwelt des Kindes kann Ausgang, und deren praktische Bewältigung und Reflexion muß Ziel der Erziehung sein; daß dem später die Erweiterung des persönlichen Umfeldes folgen und so eine Annäherung an gesellschaftliche Formen und Erfordernisse gesucht werden muß, ist aufgrund der Verantwortung der Erziehung gegenüber den Heranwachsenden und gegenüber der Gesellschaft unerlässlich.

Hier konvergieren historisches und erziehungstheoretisches Interesse. Durch die Parteilnahme der Erziehungstheorie für das Individuum ist dieses auf dessen Zukunft verpflichtet, die sie zu vereinbaren hat mit den Voraussetzungen, wie sie die Historie hervorgebracht hat und in deren Zusammenhängen die Gesellschaft gegenwärtig existiert. An dieser Stelle, an der die grundsätzliche Problematik der Erziehung, nämlich die Vermittlung der Zukunft des Individuums mit der historisch vorgefundenen Gesellschaft, verbal angesprochen ist und an der deren erzieherischen bzw. schultheoretischen Lösungsversuche detailliert werden müßten, muß die im Verlauf der Arbeit immer wieder aufgegriffene Diskussion um das Verhältnis von Theorie und Praxis in der Erziehungswissenschaft ein letztes Mal auf die Versuche einer pädagogischen Schultheorie bezogen werden.

Eine solche Theorie der Erziehung und der Schule hätte, dies ist eine Konsequenz aus dem Scheitern der preußischen Schule, die 'gesellschaftlichen Bedingungen' für die eigene Realisierung mitzureflektieren. Dabei hätte die Vorstellung der vorauszusetzenden Gesellschaft die gegebenen Grenzen und Möglichkeiten der vorhandenen Gesellschaft einzubeziehen.

- Die zu einer pädagogischen Erziehung dazugehörige Gesellschaft mitzureflektieren, ist wichtig, um die politischen Zielsetzungen aufzudecken, unter denen und n u r unter denen eine Verwirklichung möglich erscheint - Verfälschungen und ein Scheitern sind andernfalls unumgänglich. Die Zeit nach den preußischen Reformen offenbart beispielhaft, wie die entstandene Kluft von Zielsetzung und tatsächlicher politisch-gesellschaftlicher Entwicklung die Pervertierung der Schulidee möglich machte. Daß solche 'idealen' gesellschaftlichen Bedingungen ihrerseits nur mit schwer konsensfähigen bzw. divergent zu interpretierenden Begriffen wie 'human' und 'ethisch' zu kennzeichnen sind, potenziert die Schwierigkeiten; aber nur ein solch vorrangiges Interesse einer Gesellschaft an diesen Werten würde eine Instrumentalisierung der Erziehung bzw. Schule aufheben können - so verlangt es eine stringente Auslegung des Begriffs.
- Wie diese humane Erziehung je erreicht werden kann, muß einer realitätsbezogenen Skepsis unerklärlich bleiben: des in der Geschichte immer wieder praktizierte Mittel der Indoktrination nicht nur der Heranwachsenden, sondern auch von deren Eltern, verbietet sich solch

ethischem Anspruch von selber; von der Gesamtpolitik eine Schützenhilfe zu erwarten, dürfte ebenso aussichtslos sein angesichts deren eigener Abhängigkeit von vorgefundenen Strukturen in Wirtschaftsbereich und internationalen Verflechtungen sowie von technischen und sozialen Sachzwängen, kurz : von den historisch entwickelten Voraussetzungen, die ganz bestimmt veränderbar, aber nicht beliebig und sprunghaft überwindbar sind.

Die historische Arbeit leistet für diese Einsichten einen gewichtigen Beitrag . Indem sie die schrittweise Entwicklung politischer und gesellschaftlicher Werte aufzeigt, verdeutlicht sie deren gegenwärtigen Stellenwert.

- Ein Drittes bleibt zu beachten, das deutlich wird, wann diese Werte ihrerseits an dem ursprünglichen, kritischen Konzept gespiegelt werden : die unerwartete und ungewollte Entwicklung war und ist nicht nur eine Folge veränderter politischer Zielbestimmung der Schule, sondern ist auch Resultat von unvorhersehbaren Entwicklungen in der Praxis (vgl. auch im Folgenden) . Beispielsweise wurde die weit über das Gymnasium hinausreichende soziale Wirkung des Abiturs von den Reformern ebenso unterschätzt wie die in Bezug auf das Gymnasium selber und auf das gesamte Schulwesen eingetretene, innere Folgewirkung. Auch solcher Grenzen der Kalkulierbarkeit muß sich jede Schultheorie bewußt bleiben.

Will man eine kritische Konzeption von Gesellschaft und Erziehung wieder definieren, so kann man - dies deutet nicht nur Fischers und Benners Rückgriff auf Herbart an, sondern bestätigt auch

die hier unternommene Aufarbeitung des schulpraktischen Experiments Humboldts - auf viele historische Ideen und deren Korrekturen zurückgreifen.

Solche kritisch-theoretischen Versuche, so das Fazit, können angesichts der Tradition, in der gegenwärtige Erziehung und Schule stehen, nicht anders als in Form einer Auflistung von Problemen, nicht von konkreten Aufgaben oder gar positiven Möglichkeiten beschrieben werden. Eine pädagogische Schultheorie muß sich, damit nicht die Utopie in Resignation umschlägt, der Beschränktheit ihrer Realisierung durch die gegebenen Voraussetzungen bewußt sein. Allerdings kann sie mit ihrer Orientierung an einer Mündigkeit, die sich versteht als eine materielle und intentionale Offenheit der Erziehung für die Interessen der Heranwachsenden, dennoch gleichermaßen für die Zukunft als pädagogische Utopie wie für die Gegenwart als kritisches Korrektiv Wert gewinnen.

Diese Überlegungen seien abschließend an der entscheidenden Ursache der Institutionalisierungsproblematik, als welche die Antithetik von pädagogisch geforderter Dezentralisierung und qualifikatorisch erforderlicher Zentralisierung angesehen werden muß, exemplifiziert. Der pädagogischen Absicht der Reorganisation zum Trotz hatte die Einrichtung des neuhumanistisch definierten Abiturs mit allen inner- und außerschulischen Folgen die Erstarrung beschleunigt: innerhalb der Schule zog es Lehrpläne, Jahrgangsklassen, Prüfungen, Zensuren u.a. nach sich, um - hier widerstrebt es offen der Dezentralisierungsbeabsicht - eine Vergleichbarkeit der Schü-

lerleistungen und auch der Schulen untereinander zu ermöglichen. Diese war erforderlich, um das Schulsystem dem Beschäftigungssystem und dessen Auslese nutzbar zu machen. Umgekehrt nahm und nimmt letzteres massiven Einfluß auf die Definition von Bildung, so daß der Qualifikationsaspekt Inhalt und Form der Schule entscheidend mitbestimmt.

Dieser Zusammenhang hat sich eindeutig ergeben, ohne daß er allerdings als allgemein gültig deklariert werden könnte.

Ein umgekehrter Trend läßt sich nämlich heute feststellen, wovon deutlich wird, daß der Weg, auf dem eine solche Dezentralisierung erreicht werden kann, nicht vorgeschrieben sein kann; es bestehen nämlich nicht unbedingt monokausale Zusammenhänge zwischen einer Zentralisierung und einer institutionellen Verfestigung. Ausgerechnet einer der wenigen mit bundesweiter Gültigkeit gefaßten und durchgeführten Beschlüsse, nämlich die Einrichtung der differenzierten gymnasialen Oberstufe, brachte in nur wenigen Jahren eine Differenzierung der Schulen gegeneinander hervor; eben das einzig verbindende Element des Abiturs machte in seiner formal gewordenen Definition als allgemeiner Hochschulreife eine relativ weite Fächerung der Unterrichtsstoffe und eine, wenn auch eingeschränkte, Wahl durch die Schüler möglich.

Durch diese gegenläufige Entwicklung wird übrigens ein weiterer Zusammenhang aus der Arbeit bestätigt. Die partielle Freigabe des bildungsdefinitorischen Monopols - zwar nicht der Institution Gymnasium, aber doch inhaltlich - macht die lange Zeit neuhumanistisch dominierte Ein-

engung der Lerninteressen im Ansatz rückgängig. An solchen Erscheinungen könnte vielleicht auch eine schulkritische Position positiv anknüpfen; ebenso ließe sich von dem Faktum ausgehen, daß das Schulwesen der Bundesrepublik immer noch partiell föderativ strukturiert ist; von hier aus könnte versucht werden, eine weitere Auflockerung des Schulwesens und seiner Verwertung zu erreichen. Auch in wirtschafts- und kommunalpolitischen Zusammenhängen ist in letzter Zeit eine Stärkung der Aktivitäten der Gemeinden erwogen worden, woran sich entsprechende bildungspolitische Überlegungen anlehnen könnten⁵. Ob und wie weit allerdings solche Ansätze fruchtbar zu machen sind, bleibt von der in pädagogisch negativer Hinsicht entscheidenden Variable der Qualifikationserteilung der Schule abhängig. Wie bedeutsam dieser Aspekt ist, zeigte sich besonders in den Abschnitten über den Numerus Clausus und die Realschulen; nicht nur, daß auch in den 1970er Jahren der Numerus Clausus über das Medium Abitur gegenüber der differenzierten Oberstufe wirkungsmächtig blieb und wieder einen enormen Leistungsdruck in die Schulen trug - erst recht die Abteilungen gegenüber den anderen allgemein- und den berufsbildenden Schulen offenbaren gleichermaßen die fatalen Folgen und die Notwendigkeit der Abhilfe. Diese Variable auszuschalten, scheint die wichtigste Aufgabe der Bildungspolitik zu sein; ein Konnex Bildungs- und Beschäftigungssystem ist zweifellos unaufhebbar, allerdings ist heute fraglich, ob die wesentlichen Funktionen der gesellschaftlichen Erziehung - Qualifikation und Sozialisation für die Gesellschaft - noch notwendig und am besten

von der Schule zu leisten sind. Dahinter steht die Überlegung, ob nicht die Schule als historisch vom Staat eingerichteter Instanz, - grob gesagt - Analphabetentum zu überwinden und gleiches und gerechteres Leistungsprinzip zu ermöglichen, heute zweifach überholt ist;

- erstens von den Voraussetzungen des Individuums her, da die Schule nach den Ergebnissen der Sozialisationsforschung an einer Grenze angelangt ist, an der sie nicht in der Lage ist, sozialisationsbedingte Unterschiede aufzuheben, die deren Ungleichheit vielmehr perpetuiert;
- zweitens scheint das Gymnasium, das im 19. Jahrhundert eine entscheidende Variable sozialen Wandels wurde - darin zeigt es den Wert von Erziehung, Bildung und Pädagogik -, indem es die ursprüngliche Verbindung von Bildung und Beruf einging, nämlich die moralische Gesinnung als Voraussetzung des individuellen und gesellschaftlichen Berufs leistete, von der gesellschaftlichen Seite her überholt. Die Thesen vom lebenslangen Lernen, von der verstärkten beruflichen Mobilität, vom Wandel des 'Berufs' zum 'Job' weisen auf die Konsequenz, die unmittelbar berufsvorbereitende Aufgabe von der Schule insgesamt abzu ziehen. Es fehlt nicht nur im pädagogischen Sinn Herberths, sondern auch im gesellschaftlichen Sinn Hegels der Schule eine bestimmende Zielsetzung.

Wenn es richtig sein sollte, daß die Qualifikationserteilung durch die Schule entscheidend deren pädagogische Aufgabe korrumpiert, wenn darüber hinaus die hier verkürzte These von Claus

Offe Gültigkeit behalten sollte, daß weniger die inhaltliche Qualifikation denn die formale Qualifikation deren Bedeutung ausmacht - diese These wurde an der Entwicklung der sekundären Berechtigungen in Kapitel 6.2.2. sowie am letzten Beispiel zur Oberstufenreform bestätigt -, so scheint eine Herauslösung der formalen Berechtigung aus der Schule mit allen Folgen pädagogisch fruchtbar und gesellschaftlich durchaus gerechtfertigt. Sowohl die Schule als Sozialisationsinstanz wie die Schule als formale Qualifikationsinstanz scheint im Zeitalter der Medien entbehrlich und ersetzbar. Ihre Sozialisierungseffekte dürften erheblich gesunken sein im Vergleich zur den Lebenskreis erweiternden Schule des 19. Jahrhunderts; die vielfältigen technischen Möglichkeiten der Vermittlung von qualifikatorisch bedeutsamen Wissen und Fertigkeiten wie Fernsehen, Bild- und Sprachkassetten, Bücher u.a. ausgenutzt, könnten dann die 'Erzieher' frei werden für pädagogische Aufgaben wie Beratung und Förderung solcher Lernprozesse einerseits und deren humanen und sozialen Reflexion auf den Einzelnen und die Gesellschaft andererseits. Erst eine solche Befreiung der Schule von der qualifikatorischen Aufgabe würde deren pädagogische Möglichkeiten eröffnen. Damit würden allerdings viele neue Probleme entstehen : wie könnte eine dann auch neu zu definierende Erziehungswissenschaft die Chancen nutzen? Würde sie tatsächlich der 'pädagogischen Schule' eine erzieherisch fundierte Aufgabenstellung erteilen können? Auf welche Weise und mit welchem Ergebnis - oder könnte überhaupt ein gesellschaftlicher Konsens über die Legitimität einer so verstandenen 'Schule' zustande kommen? Welche Organisationsformen gibt es -

oder gibt es überhaupt eine Organisationsform, die gegen Erstarrung und solcherart aufkommende Zwänge immun ist?

Dies sind einige der pragmatischen Fragen, die sich stellen und auf die eine Schultheorie mit erzieherischem Anspruch noch Antworten finden muß. Auch wenn diese auf utopischen Annahmen basieren, behalten sie ihren praxisbezogenen Stellenwert, insofern als sie zum einen der gegenwärtigen Praxis ein Ziel setzen würden und als sie zum anderen der Theorie aufgeben, die gefundenen Antworten auf die Möglichkeiten der Gegenwart in Anwendung zu bringen. Auf den Qualifikationsaspekt bezogen, könnte möglicherweise ein pragmatisches Fazit sein, der Schule ihre gesellschaftliche Qualifikationsaufgabe doch zu belassen und gleichzeitig, im Sinn der engedeuteten Verselbständigungstendenz der gymnasialen Oberstufenreform, den Begriff der Qualifikation formal noch weiter zu fassen - z.B. gesamte Sekundarstufe II -, um so die curriculare Auflockerung zu fördern; wenn damit eine teilweise Entkoppelung des Abiturs von der Erteilung der Hochschulreife einherginge, würde der funktionale Stellenwert der Schule eingeschränkt⁶.

Verzeichnis der Anmerkungen

Einleitung

- 1 Deutscher Bildungsrat 1968 b
- 2 Deutscher Bildungsrat 1968 a : Typenvielfalt der Gymnasien S. 70ff
- 3 Bühl S. 173-179
- 4 ebd. S. 163f
- 5 KMK-Geschluß vom 7.7.1972, sowie detaillierter : Deutscher Bildungsrat 1971. Vgl. auch die Parteiprogramme von SPD, CDU und FDP in Klink S. 94ff, 119ff, 131ff; GEW ebenda S. 161ff. Zustimmung auch durch den Philologenverband, der ein eigenes Modell entwickelte : Westhölter. Daß diese Einigkeit vor der Bundestagswahl 1972 nur eine oberflächliche, und zwar eine Art 'Anpassung an linken Trend' war, offenbart ein Blick auf das Grundsatzzprogramm der CDU 1976 : Aussagen zur Sekundarstufe I und II fehlen völlig; die Lehrerunion Münster bestätigt ausdrücklich "das bewährte drei-gegliederte System der weiterführenden Schulen"
- 6 DIE ZEIT vom 17.9.1976, Nr. 39, S. 39 "Der Pressekrieg der Kultusminister"
- 7 Weibels in der FAZ vom 22.7.1976, Leonhardt in DIE ZEIT vom 10.9.76, S. 45
- 8 Zftn. Gymnasium - allerdings nur einmal, in der auch nur einzigen politischen Stellungnahme - Jg. 62, 1975 und Neusprachliche Mitteilungen in Jg. 26 und 27, 1973/74 mehrere Stellungnahmen gegen die Oberstufenreform
- 9 Bauer schon 1973, allerdings nicht nur wegen der Oberstufenreform
- 10 Leonhardt in DIE ZEIT vom 10.9.76, S. 43
- 11 Deutscher Ausschuß S. 16
- 12 vgl. dazu Blankertz 1966, Bokelmann 1968
- 13 Schefers, Niemann, Hopf u.a.
- 14 Schefer kennzeichnet die Gesellschaftsauffassung als 'harmonistisch', 'sozialerwinistisch', siehe z.B. S. 78ff, 113ff, 123ff
- 15 Caselmann 1964

- 16 Kob 1958, Schofer F. 52, 54
- 17 Caselmann 1964, S. 26ff
- 18 So faßt Helga Zeiher das Verständnis des Gymnasiallehrers im 19. Jahrhundert zusammen, S. 120ff, S. 135ff; Zitate S. 129, 137
- 19 Hänsel S. 26. Zeiher gelangt 1973 in ihrer sehr problembewußten empirischen Arbeit in diesen wie in anderen Bereichen zu von früheren Arbeiten abweichenden Ergebnissen, die wegen Zeiher's differenzierter Interpretation glaubwürdig sind. Sie bestätigt einen von Schefer's Ergebnissen her sichtbaren Trend zu weniger konservativen Ansichten bei jungen Gymnasiallehrern, den dieser allerdings in seiner Interpretation unterschlägt, obgleich er nur das Raster Altersgruppe kennt, wie ihm Rolf Eilers in der Zft. der betroffenen Philologen, Bildung aktuell, zu recht vorwirft. Ebenso zieht Jens-Jörg Koch Methode und Interpretation Schefer's in seiner Rezension stark in Zweifel!
- 20 Schmidt-Wellenburg S. 19-24
- 21 ebd. S. 28
- 22 Bungenstab
- 23 Deutscher Ausschuß : Studenschule; Reaktionen in Schorö
- 24 vgl. dazu als Beispiel in der 'Begabungs'-Diskussion Harald Weinstock und Albert Huth, dazu Kuhlmann S. 64f
- 25 siehe Bolte für die BRD, vgl. auch den Wandel vom primären über sekundären zum tertiären Arbeitsbereich, 1970, S. 125ff
- 26 in Schepp/Michael S. 415
- 27 Erich Weniger : Die Hilfe der pädagogischen Theorie im Streit um die Schulreform in Weniger 1964 a, S. 537 dem Staat
- 28 Nohl S. 127; daß bei Weniger und dessen Machtanspruch zu wenig entgegen gesetzt wurde, sei hier nicht unterschlagen, vgl. Blankertz 1974, S. 42ff
- 29 Fischer 1975 b : Sokrates; ders. 1972 : Seneca

Kapitel 1

- 1 Dieses noch pauschal gehaltene Ziel, das in der Geschichte der Pädagogik immer wieder formuliert wurde, wird am Beispiel des Neuhumanismus detailliert werden. Vgl. Kap. 2 bis 4
- 2 Die Soziolinguistik ist einer der frühesten wissenschaftlichen Ansätze gewesen, der sehr konkret und mit nachhaltiger Wirksamkeit die soziologische, pädagogische und sprachwissenschaftliche Betrachtungsweise interdisziplinär vereinigt hat
- 3 Im Unterschied zur Soziolinguistik ist die Rollentheorie nicht im Zusammenhang mit pädagogischen Problemen entwickelt worden, sondern wurde von der Pädagogik aus den Sozialwissenschaften adaptiert
- 4 Fischer 1975 a, S.329
- 5 Blankertz 1968. Ballauf bezeichnet dies als Bildung, die nicht "in vorgezeichneter Richtung" verlaufe, S.390
- 6 Benner 1976 b, S.5; Stein
- 7 Siehe die Diskussion in der unter I.5. aufgeführten Literatur : Probleme sozialgeschichtlicher Arbeit
- 8 Huth, Weinstock; vgl. Kuhlmann S.61f
- 9 aus der Literatur : Bernstein 1972, Bock, Dittmar, Oevermann, Klein/Wunderlich
- 10 s. soziolinguistisch die Kritik durch die Differenzhypothese, die von der sprachlichen Gleichwertigkeit ausgeht : Labov, Löffler u.a. Vgl. vor allem die pragmalinguistischen Theorien sowie die schon sehr frühen Einsichten zum situativen Sprechen und zur ~~g e s p r o c h e n e n~~ Sprache : Maas/Wunderlich, Hörmann; Sanders S.39ff
- 11 Roeder 1965, S.14
- 12 Roeder 1974, S.19. Noch konsequenter : Jäger
- 13 Bernstein 1974, S.36
- 14 Bernstein 1974, S.31 15 ebd. S.35
- 16 ebd. S. 35, Hervorhebung weggelassen
- 17 ebd. S. 24f
- 18 Dahrendorf 1973, S.17
- 19 ebd. S.33
- 20 ebd. S.35

- 21 ebd. S. 45
- 22 ebd. S. 36
- 23 ebd. S. 76ff
- 24 ebd. S. 58
- 25 Westwood S. 37
- 26 ebd. S. 40ff
- 27 Zeiher S. 173
- 28 Kob 1959, Bolte 1959
- 29 Zeiher S. 124ff, S. 166ff, Zitat S. 167.
Vgl. Combe S. 32f : Deklassierungsbewußt-
sein, S. 58ff : berufsspezifische Infanti-
lität
- 30 Grace S. 17
- 31 Wilson S. 31f, Grace S. 34ff : Karriere-
Denken; vgl. als allgemeine Grundlage Hart-
ley S. 374f
- 32 Hartley S. 374f; vgl. Nipkow 1971, S. 132ff
- 33 Westwood S. 53
- 34 ebd. S. 64
- 35 Weniger 1964 a und b, Wehle; Vgl. die Aus-
einandersetzung um die Rahmenrichtlinien in
Hessen und NRW
- 36 Combe S. 211ff, Zitat S. 214f; vgl. Westwood
S. 75f und Musgrove/Taylor
- 37 Schmidt Wellenburg S. 21f
- 38 Kramp S. 179, 193, 196; Schwonke S. 322
- 39 Kramp S. 198
- 40 Klose S. 89
- 41 Arbeiten zur sozialen Lage, zur gesellschaft-
lichen Anerkennung, zum politischen Verhal-
ten usw. legten zwar die Unsicherheiten, Wi-
dersprüchlichkeiten und Konflikte im Selbst-
verständnis bloß. Deren Manko aber war das
Fehlen einer pädagogischen Perspektive, das
allerdings von dem Manko der Rollentheorie
herrührt : - es fehlte als Untersuchungskom-
plex eine Fragestellung, die auf erzieheri-
sche Auffassungen und Absichten der Lehrer
und der Schule abzielt : bei Hopf wird eine
pädagogische Fragestellung völlig ausgeschel-
tet; Schefer nimmt zwar die Frage nach dem
Lehrer als Pädagogen auf, S. 52ff, aber erst

Zeiler weist das undifferenzierte Bild des 'Pädagogen' nach, S. 34ff und S. 124ff, womit sie Schefer im Nachhinein korrigiert. - Das Fehlen dieser Fragestellung wird deutlich, wenn man versucht, Mollenhauers Rede vom Defizit einer pädagogischen Selbstrolle auf empirischer Ebene zu überprüfen. - es fehlt immer eine Analyse und Kritik dieser Verunsicherung unter der später für die schultheoretischen Überlegungen fruchtbaren Perspektive, inwieweit der schulisch-institutionalisierte Rahmen von Lehrern und Lernenden seinen Beitrag zu solchen Unzufriedenheiten, Enttäuschungen, persönlichen Schwierigkeiten leistet.

Beide Erscheinungen hängen natürlich eng zusammen: der für empirische Arbeiten weitgehend deskriptive Anspruch läßt lediglich eine problemimmanente Interpretation zu, ohne daß dem eine erziehungstheoretische Fundierung zugrunde liegt; zudem blendete die Fixierung auf gesellschaftliche Dimensionen der Erziehung die Reflexion und entsprechend die empirische Analyse erzieherischer Intentionen aus. Letzteres steht im Zusammenhang mit dem Zurückgehen der geisteswissenschaftlichen Pädagogik. Zum Problem siehe: Positivismusstreit; Brezinka, Klafki 1971, Benner 1973. Zur Relativierung beider Thesen ist zu sagen: wohl verstanden sich empirische Arbeiten oft als kritisch - oder konnten zumindest zu angewandt werden; das Durchschaubarmachen von Zusammenhängen - soziale Rekrutierung der Lehrer, Alter, Schulform u.ä. - führte zu Einsichten und Einsichtigkeit gegenüber erforderlichen Änderungen wie Besoldung, Ausbildung, institutionellen Reformen; diese standen aber unter dem vorgegebenen, schultheoretisch fragwürdigen Ziel der Rekrutierung von Begabungsreserven, der optimalen Leistungsförderung, des effizienten Unterrichts u.ä.

42 Habermas 1968, S. 8

43 Lemberg S. 6

44 Mollenhauer 1971, S. 100f

45 Claessens S. 59

46 Lemberg

47 Hartmann 1971, S. 195f

48 Claessens S. 62ff; vgl. in Kap. 2. ausführlich die Entwicklung und Leistung des Berufsgedankens

- 49 Frigga Hauga Kritik S. 123f läßt das Durchschaubar-Machen von Zuständen durch die Rollentheorie als deren Leistung ebenso außer Acht wie die von Claessens aus mögliche Weiterentwicklung und Dynamisierung
- 50 Mollenhauer 1971, S. 102
- 51 Pöls S. 156f : Vorenthaltung einer Gehaltszulage, nachdem ein Gymnasiallehrer 1863 oppositionell gewählt hatte
- 52 Hierdeis S. 14f
- 53 ebd. S. 15
- 54 ebd. S. 12
- 55 ebd. S. 25, Hervorhebung weggelassen
- 56 ebd. S. 84
- 57 Nicht weiter in die Überlegungen aufgenommen seien die pädagogisch prekären Tendenzen der verselbständigten Verhaltensschemata und der Überorganisation : "So ist es schwer, einen Zusammenhang ... zwischen der Art und Weise, 'wie der Lehrer seinem Schulrat zu begegnen hat', und dem Lernerfolg seiner Schüler herzustellen" ebd. S. 26 Hierdeis beschreibt auch die Gefahr der Überorganisation, bei der "genaue Positions- und Kompetenzbeschreibung, Regelung der Anordnungs- und Gehorsamsbahnen sowie Effektivitätskontrollen auch dorthin ausgedehnt (werden), wo sie weniger sinnvoll sind oder gar zerstörerisch wirken, etwa auf Bereiche, wo die Aufgaben ... mit - persönlichem Engagement, mit Rücksicht auf individuelle Ansprüche und auf unkonventionelle Weise (kreativ) zu lösen sind", ebd. S. 24
- 58 es sei nur der damals Furore machende Georg Picht genannt
- 59 Heister S. IX, Hervorhebung J.K.
- 60 Fischer 1974, S. 97
- 61 Robinsohn
- 62 Balleuf S. 378ff
- 63 Blankertz 1974, S. 39. Zum Folgenden S. 36ff
- 64 Klafki 1959, S. 295, ders. 1963, S. 126ff; Benner WS 76/77
- 65 Schulz 1976, S. 18
- 66 ebd. S. 36. Vgl. Kritik bei Benner 1976 b,

S. 16ff. Eine extreme Weiterführung dann im 'Programmierten Unterricht' bei Robert F. Mager und Bernhard und Christine Möller - siehe Kritik von Blankertz 1974, S. 146ff, bes. S. 157ff; dazu auch Flügge sowie Kerstiens S. 21f. Beider Kritik steht in Zusammenhang mit der attackierten Tendenz zu einer totalen Planung im Bildungsbereich, wodurch möglicherweise "Sozialisations- und Erziehungsdefizite" entstehen, Kerstiens S. 18ff. Dies ist allerdings ebensowenig als direkter Beitrag zu einer radikalen Schulkritik zu verstehen wie die mit dem im gleichen Band veröffentlichten Aufsatz von Hald angesprochene Diskussion: "Gibt es didaktogene Lernstörungen?", womit mögliche negative Effekte von Ganzwortmethode und Mengenlehre gemeint sind; allerdings sind diese wie die Planungs-Problematik Bausteine zu einer Berechtigung einer grundsätzlichen Schulkritik.

- 67 Benner, 1976 b, S. 17
- 68 Schöneberg 5.7., Vorwort der Hrsq.
- 69 ebd. S. 25ff
- 70 ebd. S. 18
- 71 ebd. S. 22
- 72 Illich 1975, S. 52f
- 73 ders. 1973, S. 27; vgl. Henningsens 'Bewußtseinsindustrie'
- 74 ebd. S. 23
- 75 ders. 1975, S. 23ff u.a.
- 76 ebd. S. 32
- 77 ebd. S. 17ff, Abschaffen der Schule gefordert
- 78 ders. 1973, S. 84ff
- 79 ebd. S. 30ff, 72ff
- 80 Lütken
- 81 Schülerschule S. 196
- 82 S. 199; vgl. zu dem sprachlichen Aspekt die soziolinguistische Diskussion in Kap. 1.1., und vor allem Labov mit seinen Hinweisen auf die Gleichwertigkeit von Sprechen, Bernstein mit seiner schließlich schulkritischen Wendung 1974
- 83 Schülerschule S. 199

- 84 Roeder 1968, S. 50
- 85 Zum Beispiel Rolff und Hemmer zu sozialisations- bzw. situationsorientierten Curricula; mit konkreten Folgen für die Praxis : Arbeitshilfen zur Planung der Arbeit im Kindergarten, hrg. vom Minist. NRW. Gerade in dem vorschulischen Bereich wird die bisherige Fragestellung brieant mit der Alternativen Vorschule oder Kindergarten, da in diesem Bereich eine Verschulung bis vor Kurzem noch nicht stattgefunden hat, siehe als letzten Stand : Abschaffung der Vorklassen in NRW! DER SPIEGEL Nr. vom 10.5.1977; hier wird das ganze Problem pragmatischer als im Schulbereich, in dem höchstens der Anfang einer pädagogischen Infragestellung eingeleitet ist - siehe Arbeitsgruppe Vorschulerziehung, Rinne. Schulische Ansätze : die Diskussion offener Curricula; v. Hentig
- 86 Roeder 1968, S. 51
- 87 vgl. Kramp S. 28ff : 'Wesensbestimmung' des Gymnasiums als 'Überlieferung des kulturellen Erbes'
- 88 vgl. später Kap. 3., ausweitend vgl. Ballauf : die Funktionen der Schule 1 bis 6 fassen die affirmative und gesellschaftsdienliche Leistung der Schule zusammen
- 89 Humboldt IV, S. 171ff, 187ff
- 90 Kramp S. 27ff
- 91 vgl. Benner 1976 a, S. 4; Bernfeld S. 24ff, besonders S. 27. Bernfeld müßte dann aber auch als radikaler Kritiker von Pädagogik überhaupt diskutiert werden, wenn er S. 43f Wirksamkeit und Kontrolle von Erziehungslehren in Zweifel zieht!
- 92 Fürsteneu 1974, S. 133f
- 93 "Die Ersetzung des Lernens in Lebenssituationen durch ritualisiertes Lernen in artifiziellen Schulsituationen gliedert die Gehalte des Weltverständnisses auf, isoliert sie und zerstört damit ihren vorherigen Sinnzusammenhang ...", S. 134. Vgl. auch Fürsteneu Beispiel der politischen Bildung in der Schule : "politische Phänomene (zerfallen) im Prozeß der Einfügung in das Lehrgangssystem der Schule ... in eine Anzahl unpolitischer Momente ... : geschichtliche, staatliche, rechtliche, wirtschaftliche,

- soziale, kulturelle", ebd. S. 135
- 94 Fürstenau fährt fort mit einem Beispiel :
"Unbeirrtes Durchführen des Pensums ohne Rücksicht auf sich meldende abweichende Schülerwünsche und -interessen gehört hierher", ebd. S. 136
- 95 ebd. S. 138ff. Vgl. zu den unpädagogischen Folgen des institutionellen, bürokratischen Zwangs auch Reichwein, besonders die "soziologistische" Erklärung der Entstehung autoritären Verhaltens durch Hierarchie und Gehorsamspflicht, S. 24 und S. 26ff
- 96 Zwei weitere Leistungen des psychoanalytischen Ansatzes und seiner Interpretation sollen hier schon erwähnt werden, auch wenn sie später noch größere Bedeutung bekommen :
1. Mit Fürstenau kann womöglich die Fruchtbarkeit radikaler Kritik erwiesen werden als die Dietrich Benner und Wolfgang Fischer übereinstimmend das "Wachhalten", "das Angemessenere als Aufgabe nicht aus dem Visier verlieren" ansehen, Benner 1976 a, S. 4; Fischer 1974, S. 99. Nicht zuletzt Fürstenaus Schulkritik dürfte zu der Fülle empirischer Untersuchungen über Unterrichtsprozesse, Lehrer- und Schülerverhalten angeregt haben.
2. Fürstenau nimmt, so wie später Benner mit seiner Didaktik-Kritik, 1976 a, S. 1, eine Entlastung der Lehrer vor, die unter beamtenrechtlichen, schulorganisatorischen u.a. Handicaps zu arbeiten, Erziehung zu praktizieren haben. Benners und Fürstenaus Gedanken sind für spätere Überlegungen zur Lehrerrolle im Auge zu behalten.
- 97 Illich, Reimer, Schülerschule, Free Schools u.a.; v. Hentig
- 98 Untertitel bei Fischer 1972
- 99 Auch wenn dieser Nachweis nur einen bestimmten Unterrichtsstil trifft - diese Erkenntnis kann sich pädagogische Kritik zweifellos zunutze machen
- 100 Fischer 1972, S. 11
- 101 Diese verfolgte dann Fürstenau weiter; Barbara Essigke erkennt entsprechend Fürstenaus Nachweis an, macht ihm dann aber zum Vorwurf, nicht "die Konsequenz einer radikalen Infragestellung von Schule überhaupt" zu ziehen, S. 6f, Zitat S. 7. Es wird allerdings

nach zu überlegen sein, welche Konsequenzen aus Einsichten wie denen Fürstenaus oder der radikalen Schulkritik zu ziehen sind. - In der Praxis wird das Gemeinte bei Dietrich Ansoerge deutlich : "Schüler contra Schulunterricht"

- 102 Fischer 1975 a, S. 329, Hervorhebung J.K.
- 103 ebd. S. 331, Hervorhebung J.K.
- 104 Fischer 1972 a, S. 11, Hervorhebung J.K.
- 105 Fischer 1975 a, S. 333; vgl. auch Ruhloffs Emanzipationsbegriff in Fischer 1972, S. 71ff
- 106 Fischer 1972, S. 13f
- 107 Fürstenau 1967
- 108 Fischer 1972, S. 11f
- 109 siehe die dortige Diskussion um 'formale' Bildungstheorien bei Klafki 1959, Bildungs-Definition S. 294f, Kritik bei Blankertz 1974, S. 36ff
- 110 Fischer 1973, Benner 1976 a
- 111 Benner 1973, bes. zur geisteswissenschaftlichen Pädagogik S. 203ff. Erich Weniger : Theorie und Praxis in^{36f} Erziehung, Die Autonomie der Pädagogik in 1964 a; ders. : Zur Geistesgeschichte und Soziologie der pädagogischen Fragestellung in 1964 b. Blankertz 1974, S. 28 - 50. Klafki 1971. Brezinka. Wehle. Fischer 1973. Löwisch/Ruhloff. Benner 1976 c. Menze 1972.

Kapitel 2

- 1 Blankertz 1969, S. 47ff
- 2 Gans S. 25
- 3 vgl. auch Engelsing 1968 a, S. 67
- 4 Gans S. 21, S. 67ff
- 5 ebd. S. 27 ; Edikt vom 28.9.1717; vgl. Blankertz 1969, S. 23, Anm. 41; S. 24, Anm. 44 und Iven S. 56ff
- 6 Blankertz 1969, S. 27
- 7 Herrlitz 1973, S. 64ff
- 8 Gans S. 119, Pastor Wagemann

- 9 ebd. S. 127ff
- 10 Blankertz 1969, S. 23ff; S. 60, Anm. 22
- 11 Titze S. 57 - 63; er differenziert noch in mit- und nachahmend
- 12 Titze S. 63 : Textilindustrie in Form des Verlagswesens baute lediglich auf bauerliches Vorwissen auf
- 13 Blankertz 1969, S. 59ff
- 14 Weil S. 217
- 15 Titze S. 25
- 16 Paulsen I, S. 514f; vgl. Herrlitz 1973, S. 84f
- 17 Titze S. 25; besonders Göttingen - vgl. Eulenburg S. 313 : 1761 - 1770 62% Jura-studenten, auch insgesamt war Jura die führende Fakultät
- 18 Weil S. 216f
- 19 ebd. S. 223f
- 20 so Blankertz 1969, S. 28ff, S. 45ff
- 21 ebd. S. 28ff
- 22 ebd. S. 30f
- 23 Bolte 1970, S. 230
- 24 Zitat bei Stratmann 1975, S. 311, S. 309ff. Vgl. dazu Schulenberg 1957
- 25 s.z.B. Thompson; auch Interpretation Heine-manns über Friedrich Eberhard von Rochow S. 111ff : Schwierigkeiten a) mit den Bauern selber, b) mit der Reaktion S. 135f
- 26 Löwith S. 358
- 27 Blankertz 1969, S. 49; vgl. Krafft S. 23ff; s. auch Engelsing 1968 a, S. 65
- 28 1806 war 10% des adligen Landes in bürgerlicher Hand, Rosenberg S. 13f; S. 17 und 21
- 29 Paulsen I, S. 517ff
- 30 Titze S. 57ff
- 31 Stratmann 1967
- 32 Stratmann 1975, S. 309 und ff. Vgl. Villau-me S. 106ff
- 33 vgl. Böhme S. 14 zur Dynamik der Bevölke-rungs- und Wirtschaftsexplosion

- 34 Blankertz 1969, S. 13
- 35 Villaume S. 109. Statt Sperrung im Original eigene Sperrung, J.K.
- 36 Blankertz 1965, S. 10
- 37 Villaume S. 92, vgl. im Original weitere Ausführungen!
- 38 ebd. S. 102, auch S. 105 und andere
- 39 ebd. S. 110 bei allen Zitaten Villaumes Sperrungen im Original weggelassen
- 40 Weil S. 202
- 41 Iven S. 5ff Über Salzmann; vgl. Weber-Kellermann, S. 82ff : Bauernfamilie
- 42 Blättner S. 44
- 43 z.B. in Halle zeitweilig 2/3 aller Studenten, Heinemann S. 235
- 44 Stratmann 1975, S. 315. Vgl. die Schule im 18. Jahrhundert und die Fortführung der Diskussion um Beruf und Bildung, Kap. 2.2.3.
- 45 Herrlitz 1973, S. 81
- 46 1738 'seminarium philologicum', Schäfer S. 7
- 47 Der Bildungsbegriff ist bisher in der Literatur zu sehr ideengeschichtlich betrachtet : Monze 1965 noch spricht Humboldt politisches Interesse ab; auch Fiedler S. 23 und Lichtenstein
- 48 als weitere bedeutsamen Reform mit gleicher Zielrichtung : die Heeresreform. Vgl. detailliert über die Bedeutung und den Zusammenhang der Heeresreform zu den übrigen Stübig
- 49 Titze S. 38
- 50 Kuczynski S. 17
- 51 Borchardt 1972 a, S. 34
- 52 Kuczynski S. 19
- 53 Stübig S. 203ff
- 54 Kuczynski S. 16
- 55 Engelsing 1968 a, S. 77; vgl. über Zusammenhänge Landwirtschaft/Erziehung Heinemann S. 106ff : von Rochow. Heinemann spricht von Boden-'Reform', womit, wie Rochow ausdrücklich sagt, keine rechtlichen Änderungen, sondern neue Bearbeitungsmethoden und neue Pflanzen gemeint sind

- 56 Ipsen I, S. 156
- 57 Henning S. 27 und 29
- 58 Engelsing 1968 a, S. 78 gibt für 1777 ca. 16%, für 1820 null % an
- 59 Ipsen I, S. 156
- 60 Engelsing 1968 a, S. 106
- 61 Kuczynski S. 19
- 62 Böhme S. 9
- 63 Henning S. 73
- 64 Beispiel : das Handwerk kann mit einbezogen werden, wenn man berücksichtigt, daß dessen Arbeitsformen Grundlage für Manufakturen waren; es ist auszuklammern wegen seiner wenig arbeitsteiligen Produktionsform. Ich habe es gesondert behandelt, weil es sich selber bewußt auf seine Tradition beruft und auch später noch gegen die 'Industrie' sperrt; es ist zudem von seiner Zunftverfassung her nur in geringem Maß in der Lage, die mit dem Beruf ange-deutete Entwicklung zum privaten Unternehmertum mitzumachen, vgl. Stadelmann/Fischer S. 106, z.B. Konkurrenzbeschränkung
- 65 Rosenberg S. 21
- 66 Engelsing 1968 a, S. 112
- 67 Kuczynski S. 22
- 68 Engelsing 1968 a, S. 106
- 69 Obermann S. 199; Hirsch S. 18, Anm. 11, im Jahr 1802 gab es 164.000 Fabrikarbeiter
- 70 nach Henning S. 73, 23; Obermann gibt für 1831 erst 500 000 Meister und Gesellen an, S. 199
- 71 Ipsen II, S. 88f
- 72 Engelsing 1968 a, S. 78
- 73 Rosenberg S. 21, Hervorhebung J.K.
- 74 Iven S. 22, Hervorhebung J.K.
- 75 Henning S. 94
- 76 Koselleck S. 89
- 77 Obermann S. 199; Differenzierung nach Positionen und detaillierte Zahlen dann bei Bleek S. 157 für 1842; vgl. Koselleck S. 245 für Vormärz

- 78 Eulenburg S. 313 : von dreißig auf vierzig Prozent in den Jahren 1761 bis 1790; dieser Trend ist dann nicht absolut, sondern - nicht zuletzt wegen steigenden Medizinerbedarfs - relativ rückläufig. Wenn Heinemann S. 305 umgekehrt einen steigenden Anteil Adliger ausmacht (1770 - 1786 = 37,61%; 1786 - 1802 = 45,23%), deutet der Zusammenhang zur Medizin eher eine Verlagerung der bürgerlichen Interessen an
- 79 Birtach S. 65
- 80 Kant ^{nach} Waldrich S. 59
- 81 Humboldt : Ideen S. 144f, Sperrung weg lassen; vgl. Kap. 4.2.2.
- 82 Henning S. 63
- 83 Kuczynski S. 20; Stedermann/Fischer S. 97, 105
- 84 Ritter 1961, S. 38ff
- 85 Stratmann 1967, S. 257
- 86 ebd. S. 63
- 87 nach Bolte 1970, S. 230
- 88 Stratmann 1975, S. 314f, Zitat S. 315
- 89 vgl. die schon im 18. Jahrhundert intendierte Trennung von Bildung und Ausbildung, Stratmann 1967, S. 205ff

Kapitel 3

- 1 Der angesprochene Wissenschaftsbegriff - Pädagogik als Wissenschaft, die auf einem Prinzip, einem das 'Ganze' umfassenden System und einem unbedingt geltenden Grundsatz beruht; so Seidenfaden 1967, S. 159 - und der hier und an anderen Stellen ange deutete, wissenschaftsgeschichtlich überaus relevante Anspruch der Autonomie der pädagogischen Wissenschaft - vgl. Allgemeine Pädagogik, S. 9; im Folgenden : AP; Schmied-Kowarzik S. 53ff - müssen bei der Darstellung ebenso ausgeklammert werden wie Herbarts implizite oder ausdrückliche Auseinandersetzung mit Kant - Benner 1967, S. 15ff
- 2 Benner 1973, S. 68. Vgl. Willmann I, S. 546

- 3 Seidenfaden 1967, S. 162ff
- 4 Schmied-Kowarzik S. 70
- 5 Benner 1973, S. 12f, Hervorhebung J.K.
- 6 ebd. S. 47
- 7 Harbart nach Benner 1973, S. 70
- 8 Schmied-Kowarzik S. 70
- 9 Benner 1973, S. 75
- 10 ebd.
- 11 ebd. S. 76
- 12 Seidenfaden 1967, S. 270ff
- 13 Benner 1969, S. 370f
- 14 Benner 1969, S. 373
- 15 Rede bei Eröffnung der Vorlesungen über Pädagogik, Willmann I, S. 234 - 236; vgl. Benner 1969, S. 365ff
- 16 Vgl. Willmann II, S. 59ff : " Ueber das Verhältniss der Schule zum Leben"
- 17 vergleiche sein Konzept der Kombination von öffentlicher und Hauslehrer-Erziehung in EM; Benner 1976 a
- 18 Ideen I, S. 56ff
- 19 Ritter 1970, S. 64
- 20 Benner WS 76/77, S. 11, Hervorhebung J.K.
- 21 Heydorn 1973, S. 113
- 22 Heydorn 1973, S. 110

Kapitel 4

- 1 Hartmann 1974, Aumüller vgl. schon AS 1025, Sp. 1110 - 1125 nennt Frohndienst und Dienstzwang als Hindernisse für den Schulbesuch
- 2 nach Günther S. 108ff, Zitate S. 190; schon Ziegler, S. 270ff hob auf den Zusammenhang Neuhumanismus - Pestalozzi ab!
- 3 Denkschrift von Altenstein in Jeismann 1969, S. 17; vgl. ebd. S. 29f den Antrag auf Einführung der Pestalozzischen Methode in Preußen vom 7.3.1809

- 4 Villumsen S. 126 und S. 130, Sperrung im Original
- 5 Henning S. 74
- 6 Weber-Kellermann S. 73ff u.a.
- 7 Stratmann 1967, S. 78ff
- 8 ebd. S. 212ff; Linke S. 443f; Stadelmann/Fischer S. 210ff
- 9 Stratmann 1967, S. 232
- 10 ebd. S. 206f
- 11 Zitat ebd. S. 245 und ff; Humboldt wendete sich gegen jede mechanische Arbeit, d.h. gegen Routine und Erstarrung auch im geistigen Bereich; s. Humboldt; Altertum, Diese Auffassung gegen Fiedler S. 9f. Zu Fichte vgl. Koenig 1972, S. 216ff besonders S. 235; zu Wolf ebd. S. 250
- 12 Stratmann 1967, S. 136ff
- 13 ebd. S. 80
- 14 ebd. S. 259; vgl. Humboldt IV, S. 211, S. 217
- 15 Titze S. 31
- 16 Stratmann 1967, S. 239ff
- 17 Linke S. 446
- 18 Dürschel S. 109; Thyssen S. 39
- 19 Dürschel S. 105
- 20 Blankertz 1969, S. 83
- 21 Dürschel Zitat S. 104 und ff, S. 112
- 22 O'Boyle S. 587; Titze S. 63; Thyssen S. 40
- 23 Stadelmann/Fischer S. 185; vgl. auch bei Engelsing 1973, S. 79f : Spott über den 'gelehrten H. dwerker', der zwischen den Ständen steht, und zwar aus den eigenen Reihen. Das scheint sich in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts zu ändern; nun ist der Bildungswert bei Handwerkern für ihre Kinder erkannt, nämlich als Mittel des sozialen Aufstiegs, nicht in Humboldts Sinn als 'Bildung zum Menschen'. Wenn zugleich dieser Aufstieg anderen Klassen ausbleibt wird, ist die Pervertierung der Idee Humboldts durch die Kopplung Bildung - Berechtigung offenkundig
- 24 Dürschel S. 110f; Linke S. 447f

- 25 vgl. Stadelmann/Fischer S. 105
- 26 Linke S. 450
- 27 anders dagegen die staatlichen Aktivitäten im Bereich des eigenen Nachwuchses. Stratmann kommt übrigens zu dem Ergebnis, daß unser duales Berufsbildungssystem heute schon im 18. Jahrhundert ähnlich konzipiert war, also nicht einfach eine Folge des Neuhumanismus ist, 1967 S. 286f
- 28 Quarck
- 29 Blankertz 1974, S. 14, 45ff, Stratmann 1975, S. 306, 320
- 30 besonders Litt, zuletzt Fiedler
- 31 konsequent schultheoretisch erst 1972 und 1975 a
- 32 nach Jaismann 1974, S. 290f. s. Generalverwaltungsbericht Juli 1809, Humboldt IV, S. 66ff und Entlassungsgesuch ebd. S. 247ff, vgl. Kap. S.1.1.
- 33 vgl. Jachmann nach Heydorn 1973, S. 33 : es wird " 'jeder einzelne Mensch der Stellvertreter der Menschheit' "
- 34 Schütz S. 71
- 35 Humboldt hatte realistischerweise in der Antike Sklaverei, Republik und Religion als Bedingungen der Freiheit einer Minderheit erkannt. Sklaverei - sie "Überhob den Freien eines großen Teils der Arbeiten"; Republik - sie gab keinem Bürger einfach Gewalt; Religion - sie stand in Übereinstimmung mit der Staatsauffassung und übte keine Herrschaft über Geist und Gesinnungen aus, Altertum, S. 22ff; Evers S. 26f; vgl. Passow in Jaismann 1974, S. 252f : "Bei Passow selbst finden sich nun Ansätze, das als Erziehungs- und Bildungsgut absolut gesetzte, d.h. zum Idealbild gesteigerte Altertum in seiner didaktischen Funktion historisch zu verstehen; damit wurde die enge Bindung der deutschen Nationalbildung an die griechische Sprache zugleich gerechtfertigt und relativiert. Passow gelangt dazu in der Auseinandersetzung mit der spöttischen Frage, mit Hilfe welcher fremden Sprache denn wohl die Griechen ihre Nationalität gefunden hätten. Seine Antwort hob die verschiedenen Volks-individualitäten wie die Unterschiede der

Zeitalter zwischen der deutschen und der griechischen historischen Situation hervor ... Die Argumentation Passows führt zu der Konsequenz, auch für die National-
schule nicht einen für alle mal feststehenden, sondern geschichtlich sich wandelnden Bildungskanon vorzusehen". Ähnlich Jachmann in Heydorn 1973, S. 41

- 36 Latium und Hellas in Humboldt II, S. 61 und 60; s. die näheren Zusammenhänge von Pädagogik und Philologie bei Friedrich August Wolf nach Hentschke/Muhlack S. 80ff
- 37 nach Menze 1975, S. 251f
- 38 zur Mathematik s. Humboldt IV, S. 194; zur 'gelehrten Bildung' ebd. S. 188; vgl. Reber S. 9ff
- 39 Humboldt IV, S. 212f, S. 217f; Bericht der Sektion Dezember ; vgl. auch Humboldts Argumentation gegen die Kadettenschulen ebd. S. 90 - 94. Ebenso Jachmann in Jeismann 1969, S. 41 : "Da nun zu diesem Ziel nur Ein Weg der richtige sein kann, so folgt aus diesem Grundsatz, daß es nur Eine Schule für die Menschheit gibt, daß dem Individuum nicht verschiedenartige Schulen, sondern nur seine Fähigkeiten und seine irdischen Verhältnisse das Ziel setzen, bis zu welchem er diese Schule der Menschheit zu seiner Ausbildung benutzen soll".
- 40 Jeismann 1974, S. 132ff
- 41 ebd. S. 135, vgl. zu dem gleichen Komplex auch Heinemann S. 276ff
- 42 Campe in Jeismann 1974, S. 147
- 43 Jeismann 1974, S. 147 : Schweigen von Gelehrten u.a. wegen der Zensur.
- 44 Die kritischen Positionen sollen hier nicht ausführlicher vorgestellt werden, weil schon die Auseinandersetzung mit Hegel und Herbart in Kap. 4. die wesentlichen Aspekte enthielt. Hingewiesen sei aber jetzt schon auf die Schrift von Ernst August Evers, die eine politische und pädagogische Attacke nicht nur gegen die utilitaristische und staatliche Schule vorträgt, sondern schon im Sinn der folgenden Darstellung die funktionalisierte Schule im Kontext des monarchischen und des alternativen republikanischen Staates einschätzt, S. 17f. Diese Schrift hat trotz

Jaerdens Wiederveröffentlichung zu wenig Beachtung gefunden, sie wird wegen ihrer schultheoretischen Implikationen später noch angesprochen. Mehr Aufmerksamkeit damals und heute - dank Heydorns Neudruck des National-Archivs und seiner Einschätzung - fand Reinhold Bernhard Jachmann. In seiner Schulrede "Über das Verhältnis der Schule zur Welt" spricht er drei mögliche Verhältnisse an, in denen die Schule zur Welt stehen könne : das subordinierte, d.h. 'Brauchbarkeit' und 'Heterogene Zwecke', lehnt er ebenso ab wie das koordinierte, wobei er die Position Hegels angreift, bewußt oder ohne um diese zu wissen ; die "Heteronomie" von 'Vernunft und Weltgeist', 'Gott und Mammon' ist "eine wirkliche Antinomie ... (Diese Schulen, J.K.) werden bald vom Vernunftzwecke, bald von dem ... Weltzwecke angezogen; sie schwanken zwischen beiden und verfehlen beide", S. 95

- 45 Süvern : Vorlesungen über Geschichte in Jeismann 1969, S. 72f; Schleiermacher vgl. Jeismann 1974, S. 264ff; Humboldt : Ideen S. 103ff, besonders Schulkritik S. 106ff
- 46 vgl. Kap. 4.1.2. sowie verschiedene Aufsätze : Schleiermacher in Jeismann 1969, S. 51; Altenstein ebd. S. 16; Fichte, 11. Rede; Reber
- 47 vgl. 'Über den Entwurf zu einer neuen Konstitution für die Juden' 10, S. 100; sowie 13, S. 219, vgl. Schleiermacher nach Jeismann 1974, S. 266; vgl. den frühen Fichte nach Heydorn 1970, S. 45ff
- 48 Promemoria vom Oktober 1817, weiter in Jeismann 1969, S. 62f, um so "durch die genauesten materiellen Bestimmungen alle möglichen Fälle zu erschöpfen, oder das ganze Unterrichts- und Erziehungswesen durch Vorschriften und Formen so zu binden, daß es in überall gleicher Einförmigkeit in den Gang einer Maschine dadurch gebracht würde. Die Beschaffenheit des aus so mannigfaltigen Teilen bestehenden Preußischen Staates, deren Bewohner an Stamm, Sprache, Religion, Sitte, Lebensart, Gewerben, Verbindungen mit anderen Ländern und natürlichen Verhältnissen ihrer Wohnsitze einander durchaus nicht gleich sind, würde ein so törichtes

Unternehmen nicht minder verbieten, als die Natur der Sache, die am wenigsten jetzt bei dem dermaligen lebendigen Re-gen im Erziehungswesen eine so mechanische Einengung verträgt, und bei der es, wenn in andern Zweigen der Staatsverwaltung vielleicht nur auf Gesetze und Befehl von oben, so in ihr auf die Einsicht und den guten Willen aller, die daran arbeiten und Teil haben - und das ist das ganze Publikum - bei weitem am meisten ankommt."

- 49 ebd. S. 63, Hervorhebung J.K.
- 50 Schlaiermacher in Jeismann 1969, S. 53. Herbert EM, S. 150f; Humboldt nach Menze 1975, S. 135 : " 'Erziehung ist Sache der Nation, und bereiten wir (was aber nur mit großer Behutsamkeit geschehen muß) vor, daß wir der Kräfte des Staats mehr entzuehen können, und die Nation mehr in unser Interesse ziehen, so können wir, was uns anvertraut ist, auch unter manchen Stürmen erhalten, und brauchen es, selbst im Fall des äußersten Unglücks, nur andern Händen zu übergeben' "
- 51 vgl. die Positionen bei Helmut Koenig
- 52 Jachmann in Jeismann 1969, S. 42
- 53 Heydorn 1973, S. 33
- 54 nach Heydorn 1973, S. 41
- 55 Ideen S. 106
- 56 Lotz S. 207f und 374; detaillierter Heinemann S. 239ff
- 57 zu Medizin : Eulenburg S. 212; vgl. von der Ven S. 109f, 110ff; vgl. auch Anm. 7b in Kap. 4.
- 58 Lotz S. 374 und 399; Kehr S. 40; Eisenstadt S. 366ff, besonders S. 370; dies gilt zunächst nur formal und gibt gerade bei den Lehrern noch keine Garantie, vgl. 6.3.5.
- 59 Hartmann 1971, S. 306f; vgl. Eisenstadt S. 368, Absatz 3. und 4.
- 60 Hattermann S. 63 - 66; er spricht vom "bürokratischen Liberalismus" als Herrschaftsform
- 61 Menze 1975, S. 23b - 256

- 62 litauischer Schulplan, Humboldt IV, S. 88; vgl. ebd. S. 210ff; Bericht der Sektion Dezember 1809; vgl. auch Reber S. 9ff

Kapitel 5

- 1 Evers S. 37; Über die politische Dimension republikanisch/monarchisch vgl. S. 17f
- 2 ebd. S. 26
- 3 Humboldt IV, S. 70f; vgl. Menze 1975, S. 74ff und Jeismann 1975, S. 86ff. Vgl. zur politischen Bedeutung, die Humboldt dem Staaterat beimaß, auch dessen Entlassungsgesuch IV, S. 247ff sowie eine "Beschwerde Humboldts über verfassungswidrigen Geschäftsgang" in Humboldt 13, S. 312ff!
- 4 vgl. Kap. 4.2.1.; außerdem Menze 1975, S. 79ff, insbesondere S. 82: "Humboldts Amtsführung bringt in die preußische Bürokratie einen völlig neuen Stil. Sie stellt den Versuch dar - ganz in Übereinstimmung mit seiner Bildungstheorie - die erstarkten Abhängigkeitsverhältnisse, das Funktionieren gemäß Anweisung zu unterbinden und die Produktivität des einzelnen freizulegen. Das bedeutet gemeinsame Erörterung anstelle von Befehlen, kritische Einwendung anstelle eines bedingungslosen Gehorsams, freimütige Äußerung gegenüber duckmäuserischer Zustimmung."
- 5 zur in Kap. 4.2.1. nicht angesprochenen, aber implizierten Gleichsetzung von Bildungs- und Wissenschaftsbegriff siehe Humboldt 10, S. 180: "Da aber die Section des öffentlichen Unterrichts hauptsächlich die Beförderung der allgemeinen Bildung im Auge hat, deren Erwerbung in den allgemeinen, keinem einzelnen Zweck besonders gewidmeten Schulanstalten beabsichtigt wird, ... wählt sie zu ordentlichen Mitgliedern ihrer Deputation ausschliessend Männer, die sich dem philosophischen, mathematischen, philologischen und historischen Studium, mithin denjenigen Fächern widmen, welche alle formelle Wissenschaft umschliessen,

durch welche die einzelnen Kenntnisse erst zur Wissenschaft erhoben werden können, ohne welche keine, auf das Einzelne gerichtete Gelehrsamkeit in wahre intellektuelle Bildung übergehen und für den Geist fruchtbar werden kann."

- 6 das Grundprinzip in Humboldt 10, S. 179; im Einzelnen leiten sich daraus als Aufgaben ab : "Prüfung neuer Unterrichtsmethoden, oder Erziehungssysteme; Entwerfung neuer Lehrpläne und Beurtheilung schon vorhandener; Auswahl von Lehrbüchern, insofern die Section solche vorschreibt oder genehmigt ...; Vorschläge zu Stellenbesetzungen" Prüfung von Stellenbesetzungen; eigenständige Gedanken und Kritik zur Verbesserung, 10, S. 182
- 7 Menze 1975, S. 88
- 8 Jeismann 1974, S. 309
- 9 Jeismann 1974, S. 309
- 10 Schleiermacher in Jeismann 1969, S. 53
- 11 Humboldt lehnt Süverns diesbezügliche Intentionen ab, wenn er die Vorlage Süverns kommentiert : "diese §§ bestimmen ... die Rechte viel zu weit, und beschränken dadurch die Wirksamkeit der Rectoren, die viel zu sehr untergeordnet werden", 10, S. 118
- 12 vgl. dagegen Erich Weniger, der in Anlehnung an Hegel das Erziehungswesen in der Hand des Staates beläßt
- 13 Jeismann 1974, S. 320, S. 322f
- 14 Neigebaur S. 111
- 15 a. Über die Patronatsrechte, Humboldt IV, S. 198 - 200; vgl. Jeismann 1974, S. 203ff
- 16 a. Jeismann 1974, S. 319f sowie einige Hinweise auf die Konsequenzen für die Dreigliedrigkeit von Schule und Lehrerberuf S. 322, 346
- 17 ebd. S. 310, 316
- 18 Wilhelm Flitner S. 5ff
- 19 Herbart nach Seidenfaden 1966, S. 156. Dieser Vorschlag der Königsruerger Wissenschaftlichen Deputation wurde von der in Berlin zurückgewiesen, ebd. S. 160, Anm. 3

- 20 so Humboldts frühere Fassung im Königsberger Schulplan vom 1.4. August 1809, nach Menze 1975, S. 258
- 21 ebd. S. 267
- 22 ebd. S. 280ff; Humboldt IV, S. 29ff, S. 113ff u.a.
- 23 vgl. Herflitz 1973, S. 120ff
- 24 vgl. Jaismann 1974, S. 355ff
- 25 nach Seidenfaden 1966, S. 159
- 26 § 4 des Edikts über Abiturientenprüfungen, Neugebauer S. 290f
- 27 §§ 6 - 11, ebd. S. 291 - 295; vgl. Kap. 5.3.2.
- 28 vgl. Schütz S. 69ff
- 29 Herbert AP S. 384f; vgl. Caselmann 1962, S. 57f, S. 67ff; vgl. später Herbert zur Realschulbildung : 5.2.2.
- 30 Diese These, daß Herbarts Erziehungstheorie tauglicher für die elementare als die höhere Schule sei, führt bei konsequenter Betrachtung zur Annäherung von Didaktik und Methodik zur 'Bildung als Erziehung'.
- 31 "Denn er muss mehrere Männer ... so verbinden, dass sie innigst zusammentreffen mit ihrer ganzen Wirkung auf die Schüler! Er wird Alles von allen Seiten anwenden müssen, ... um ... den besseren Geist in diesen Männern ... zu heben, und um Jedem eine gedeihliche Wirksamkeit nach seiner Art anzuweisen ..., endlich, um ihnen Allen den gemeinschaftlichen Sinn für das eigentlich Bildende eines jeden Unterrichts einzuflößen. - Was weiss davon ein Lehrplan für ein ganzes Land!" Herbert AP S. 448f, ohne Hervorhebung
- 32 Jachmann S. 98. Es bedarf hier des ausdrücklichen Hinweises, daß Jachmann bei alledem an pädagogischen Leitlinien der formellen Bildung, der Autonomie von Schüler und Zögling, der Bildung als Lebensweise, S. 98ff, S. 103, festhält. Zu Jachmann vgl. außer Heydorn 1973 noch Sochatzky
- 33 diese Einschätzung bei Sochatzky S. 23
- 34 so Menze 1972
- 35 nach Jaismann 1974, S. 314

- 36 vgl. in Kap. 6.3.3. die Finanzierung der Gymnasien und Realschulen
- 37 Edikt §§ 10 und 4, Neugebauer S. 113, S. 111
- 38 nach Jaismann 1974, S. 308
- 39 Rosenberg S. 21ff; Ipsen I S. 156f; Borchardt 1972 b, S. 219; Ritter 1961, S. 40; Birtsch S. 90; die Einführung von 'Kreditwerden' - für den verarmten Adel gedacht - gewährte dem gesamten Adel nach 1807 finanziellen Rückhalt für Landerwerb. Das Jahr 1816 ist bedeutsam, weil es der adlig-feudalen Vormachtstellung auch gesetzlich Rechnung trägt
- 40 Böhme S. 35ff; Titze S. 64ff
- 41 Kinder, S. 39
- 42 Henning S. 51ff, 54ff
- 43 zu Preisverfall und ungeheuer starken Preisschwankungen sowie regionalen Unterschieden s. in Blenck S. 23, 60, 69 - diese Zahlen relativieren spätere Angaben über Gehälter von Gymnasiallehrern : sowohl deren Vergleichbarkeit als auch deren wechselnde Kaufkraft. Vgl. auch Pöls S. 262f; vgl. 6.3.
- 44 Henning S. 56f
- 45 ebd. S. 77f
- 46 In diesem Modell bekommt die 'Autonomie' bzw. 'relative Autonomie' Erich Wenigers und anderer geisteswissenschaftlichen Pädagogen andere Dimensionen!
- 47 bei Löwisch/Ruhloff S. 384 als Frage formuliert
- 48 ebd. S. 388
- 49 ebd.
- 50 Ob die bei Löwisch/Ruhloff S. 385f angedeutete völlige Selbstbildung unabhängig von formalen Organisationen, sondern als "informelles pädagogisches Handeln" möglich ist oder vielleicht in der Laissez-faire-Erziehung schon wieder ihre gar nicht wünschenswerten Erfüllung gefunden hat, sei zur Diskussion gestellt. Daß dies unter den damaligen historischen Erfordernissen keine Alternative war, dürfte klar sein, wenn man die Elementarschule betrachtet : Kap. 4.1. Außerdem : der dazu gehörigen 'gegenstandslosen

Institution' dürfte dann konsequenterweise selber keine formulierte erzieherische Zielsetzung zugrunde liegen - dies wäre dann doch wieder weit entfernt von einer moralischen Erziehung im Sinne Herbarts und Humboldts und eine Flucht vor pädagogischer Verantwortung

- 51 siehe unter dieser vergleichenden Perspektive Heinemann und Jeismann 1974, Teil I

Kapitel 6

- 1 Graser 1811, S. 99 u. 101, Sperrung weglassen. Daß trotz einer stärkeren Orientierung an Humboldt Hildebrand 1818 hier genauso argumentiert, S. 240, zeigt, wie schnell sich dieses Denken verbreitet
- 2 Graser S. 92ff
- 3 Graser S. 251f, eigene Hervorhebung. Die Religion wird im gleichen Jahr von Reber S. 13f beschworen - Stellungnahmen von Gymnasiallehrern werden in den Anmerkungen durch Unterstreichen gekennzeichnet; bei den Zitaten aus der Allgemeinen Schulzeitung, der ritischen Bibliothek und im Schulfreund handelt es sich in der Regel ebenfalls um Gymnasialautoren -, und das durchaus schon als "Herzenreligion" so wie später bei Hagelüken 1834/1844 u.a. Vgl. dagegen das neu-humanistische Religions-Verständnis in 6.1.2.2. Es sei an dieser Stelle nochmals darauf hingewiesen, daß von nun an immer wieder auf Stellungnahmen von Gymnasiallehrern zurückgegriffen wird, so daß die Interpretationen ein wirklichkeitsnahes Bild zu geben beanspruchen können; vergleiche im Literaturverzeichnis den Abschnitt 'Gymnasialschriften'.
- 4 Hantschke 1827, S. 8f
- 5 Böbel 1826, S.9; genauso Waldmann 1845, S.13f
- 6 Hagelüken 1843, S.63. Für die Elementarschule gilt diese Verbindung Staat/Kirche/Schule von Beginn an : Beckedorff 1825, S.1df : "Die Geistlichkeit ist als der eigentliche Lehr-Stand anzusehen, welchem auch die

- Schullehrer viel näher angehören, als den wältlichen Ständen". "Der Religions-Unterricht ist in allen Schulen die Hauptsache", Sperrung weggelassen
- 7 Hagelücken 1834, S.65. Siehe auch Hagelücken 1844; Böbel 1826, S. 8 setzt die "Güte des Herzens ..., die Heiligkeit der Gesinnungen und Handlungen" über "die geistigen und physischen" Vollkommenheiten
 - 8 Allgemeine Schulzeitung 1827, Sp. 117 - im Folgenden : AS mit Jahresangabe; Aufruf 1848
 - 9 Vgl. Heinsius 1838, S.25ff mit seinen Angriffen gerade auf die mittelständische Schicht; Lobe 1846, S. 9f
 - 10 Hillebrand 1818, S.221
 - 11 AS 1827, Sp. 177
 - 12 Delbrück 1825, S.4; auch in AS 1825, Nr.72 und 73. Später S. 11 übrigens die Behauptung, der preussische Staat könne 'nur von einem Narren der Unterdrückungssucht beschuldigt werden'. Böbel S.10 spricht von der "heiligen Bestimmung" des Staates
 - 13 AS 1827, Sp.117f
 - 14 Beckedorff S. 16 und 19
 - 15 ebd. S.21
 - 16 Hagelücken 1844, S.6
 - 17 Regulative; dazu Kiehn, Jeismann 1966, Nyssen
 - 18 Theobald/Braune 1837, S.41f, aus einem Gymnasialprogramm aus Stralsund, das als Musterbeispiel offeriert wird
 - 19 Ueber die Schuldiciplin 1835, S.IV, S.11; vom Elementarschullehrern mit dem Anspruch formuliert, auch für Gymnasien zu sprechen.Vgl. zur Disziplin Theobald 1839, S.37 : in Luckau Kontrolle des Kirchenbesuchs; S.64f : in Heiligenstadt wöchentliche Visitation der Schülerwohnungen; S.73f : im Kloster Rottleben : von Morgen- bis zum Abendgebet ununterbrochen Kontrolle der Schüler bei Schul- und Freistunden, Essen, Selbstbeschäftigung
 - 20 Waldmann 1845, S. 14
 - 21 Fabritius 1822, S.42, Sperrung weggelassen
 - 22 ebd. S.104f

- 23 Waldmann 1845, S. 13f
- 24 Heinsius 1835, S. 31
- 25 ALR §§ 110 - 115, hier nach Menzel 1833, S. 110
- 26 Reber S. 12
- 27 Kritische Bibliothek 1822, S. 596; im Folgenden KB und Jahresangabe
- 28 AS 1827, Sp. 195. Aus der Fülle der Klagen seien noch genannt : Hagelücken 1844 beklagt das materielle Streben der Eltern, S. 10; derselbe spricht 1834 vom Widerstand der Eltern gegen Disziplinbemühungen der Lehrer, S. 62. Vgl. Hantacke 1827, Titel und Seite 9f, ebenso Knefel 1824, Piepmeyer 1840, S. 17ff; AS 1828, Sp. 451ff
- 29 vgl. Weber-Kellermann S. 102ff und in Claessens/Millhofer; vgl. Roessler 1960, S. 448
- 30 AS 1830, Sp. 7
- 31 Weber 1831, S. 19
- 32 Heinsius 1835, S. 5f; AS 1828, Sp. 454
- 33 Dies erkannte völlig richtig Waldmann 1845, S. 22, 28, 31 : die Schule wird "immer ein natürliches Übergewicht anerkennen müssen"
- 34 Schwarz 1832, S. 310ff
- 35 Heinsius 1835, S. 36ff; S. 54ff "Pädagogischer Hauskatechismus"
- 36 ebd. S. 32; vgl. S. 5ff und 25ff
- 37 ebd. S. 53f, Sperrung weggelassen, vgl. S. 51ff. Eine Rezension zu Heinsius im Schulfreund 1836, S. 263 - 267 enthält sich leider ausdrücklich einer Stellungnahme, so daß die Verbreitung solcher Ansichten nicht erkennbar wird. Allerdings begrüßt sie grundsätzlich, daß Heinsius "das Grundübel unserer Zeit nicht in den Schulen, sondern ..., in der häuslichen Erziehung gesucht hat", S. 266
- 38 Lobe 1846, S. 9ff, Zitat S. 12
- 39 Theobald 1834, S. 14ff
- 40 Mützell 1835, S. 20; vgl. zur Philologie Hantacke/Muhlack
- 41 vgl. die Kritik des Gymnasiallehrers Strehlke in Menze 1975 a, S. 133

- 42 Unterrichts-Verfassung der Gymnasien und Stadtschulen vom 12.1.1816, Süvern in Schweim S. 59 - 98; Prüfungs-Edikt vom 12.10.1812, Neugebauer S. 288ff
- 43 Neugebauer S. 293f
- 44 vgl. die Interpretation bei Titze S. 73 - 76
- 45 Lessing § 85, S. 1129
- 46 Hentchke/Muhlack S. 72
- 47 Mommsen S. 7ff; S. 9 : Ranke
- 48 ebd. S. 9
- 49 Seiffert S. 50 - 54, a. Zitat Ranke S. 53f
- 50 Elias S. 62
- 51 Elias S. 58
- 52 Deinhardt 1837, S. 117f; Gedankengang S. 67ff und S. 110ff; vgl. auch Roessler 1960
- 53 Instruktionen vom 18.8.1830, Rönne II, S. 230ff
- 54 ebd. S. 181, 11.1.1829
- 55 ebd. S. 232f; vgl. Zirkularreskript vom 16.10.1830 in Theobald/Grauns 1837, S. 34f. Deinhardt 1837, S. 115ff begründet dieses Curriculum wissenschaftlich und didaktisch
- 56 ebd. S. 273, Reglement für Abiturprüfungen vom 25.6.1834, § 26
- 57 ebd. S. 101; bestätigt für alle Lehrer am 2.5.1831, Rönne I, S. 645
- 58 Rönne II, S. 234
- 59 vgl. ausführlich Weymar, besonders S. 102 - 115
- 60 Weymar
- 61 Rönne II, S. 232; vgl. als abstruses Beispiel die Mnemotechnik
- 62 vgl. Weymar S. 112, Anm. 54 : "Die Instruktion von 1859 hält im wesentlichen an der Zielsetzung fest". S. 113 : Noch um 1900 Klagen über den "fromm und veterländisch aufgeputzten Geschichtsunterricht". Vgl. Dudek S. 42f über die Lehrpläne 1882, 1892, 1901; nach Dudek S. 41f hat erst um 1920 eine Geschichtsauffassung wie die Humboldts wieder Fuß gefaßt. Das religiöse Element sei nach 1860 nicht mehr in den Verordnungen erschiene, S. 44

- 63 Es ist im Rahmen dieser Arbeit nicht möglich, diesen so wichtigen Aspekt ausführlicher zu untersuchen. Die damalige ideologische und didaktische Funktion der alten Sprachen aufzudecken, setzt ein tiefes Einarbeiten sowohl in deren Texte als auch in die Auswahl und Interpretation der Rezipienten des 19. Jahrhunderts voraus. Im Folgenden soll daher lediglich eine grobe Einschätzung gegeben werden.
- 64 Nach Rönne II, S. 213f dominieren in Latein Dichtungen - Ovid, Vergil, Horaz -, Kriegsberichte und römische Geschichte - Cäsar, Livius und Tacitus - und einige theoretische Auseinandersetzungen Ciceros : de officiis, de divinitate, de natura deorum; die staats-theoretischen Texte Ciceros und im Griechischen die Platos fehlen (!). Im Griechischen überwiegen neben dramatischen Texten und den Epen Homers die erzählenden von Xenophon und Herodot. Diese Auswahl der Texte sowie Hinweise für die geschichtlichen Hintergründe deuten eine Hervorhebung des Monarchismus an, der im 19. Jahrhundert eine solche Legitimierung durch Tradition durchaus gebrauchen konnte. Die Ästhetisierung und Überhöhung des Individuums findet in der dramatischen Literatur der Griechen ihre Entsprechung.
- 65 Delbrück 1825, S. 12f, dort weitere Ausführungen. Vgl. Kratos : Jg. 1 (1819), Heft 1, S. 2 hebt in diesem Zusammenhang die besondere Tauglichkeit von Chrestomathien hervor : diese - ausgewählte, z.T. von Lehrern selbst verfaßte Textstücke - enthalten "Beispiele von Patriotismus ..." und anderes. Vgl. H. 2, S. 2f und 6f : "Moral". Vgl. KB 1819, S. 541ff
- 66 Paulßen II, S. 327f
- 67 Furck 1961, S. 40 mit der Beschuldigung, Republikanismus zu propagieren und die Monarchie zu diffamieren. Vgl. Herrlitz 1964
- 68 Diese Methode wird verbindlich gemacht am 24.2.1843, Rönne II, S. 208ff
- 69 Sochatzky S. 150
- 70 Graffmann S. 22
- 71 Humboldt nach Graffmann S. 80
- 72 Graffmann S. 23 und 107, Zitat S. 107
- 73 Es wäre übrigens theologisch aufschlußreich,

den Ansatz der Institutionenkritik auf die kirchlichen Konfessionen anzuwenden und zu prüfen, in wieweit diese sich von einer individuellen Glaubensfunktion fortentwickelt haben

- 74 Steffens 1820, S. 59ff, Zitat S. 60
- 75 Deinhardt 1837, S. 38 - 42, Zitat S. 39; ebenso Steffens 1820, S. 68f, S. 80ff
- 76 Deinhardt S. 50ff; S. 111ff, besonders S. 114 versucht, die Naturwissenschaften religiös zu interpretieren: "Jedes Geschöpf in der Natur trägt den Stempel seines Schöpfers". Vgl. Hegelücken 1844, S. 17
- 77 AS 1827, Sp. 521ff
- 78 Deinhardt S. 47 ff
- 79 KB 1822, S. 312. Bekräftigt am 24.10.1837, Rünne II, S. 151; vgl. schon Süvern S. 93ff
- 80 AS 1825, Sp. 623f, Reskript vom 3.1.1825 u.a.; AS 1830, Sp. 65, im Zirkular vom 8.6.1829 wird eine stärkere Gewichtung der Leistung in der deutschen Sprache abgelehnt, da die Gesamtleistung entscheidend sei und bewertet werden solle
- 81 Rünne II, S. 142f, Antwort auf eine Petition der Schlesiischen Stände vom 30.12.1831; ebd. S. 146f, Reskript vom 24.10.1837 als Reaktion auf Lorinser, vgl. unten
- 82 Neugebauer S. 122
- 83 Reglement §§ 5, 8, 9, 16ff
- 84 § 17
- 85 Theobald 1839, S. 17ff
- 86 vgl. Ziegler S. 326; im Schulfreund 1836, S. 347 wird ein Zusammenhang zu Anhängern der Realschule angedeutet
- 87 Wieso 1867, I, S. 9d : 11.12.1828 zu hohe Ansprüche im Griechischen; AS 1830, Sp. 69 v. 6.1829 zu viel Griechisch und zu wissenschaftlich aufgezogen; AS 1829, Sp. 268 - 271 ebenso; vgl. Hegelücken 1834, S. 59f
- 86 Erneute Ermahnungen an alle Schulen, Umfragen, Normallehrplan vom 24.10.1837, Rünne II, S. 144 - 156
- 89 Es sei übrigens schon an dieser Stelle auf den Zusammenhang zum NC seit dem Ende der

zwanziger Jahre, 6.2.1., und auf eine Parallele zur heutigen Schuldiskussion hingewiesen: der Leistungsdruck in der Schule war damals wie heute infolge der offen geforderten Anhebung des Niveaus zwecks größerer Selektion angestiegen und brachte, damals wie heute!, Klagen und Forderungen nach der humanen Schule hervor!

- 90 Gesetzgebung 1867, S. 76
- 91 Rönne II, S. 139f, Ablehnung bis S. 144
- 92 Rönne I, S. 250ff
- 93 ebd. S. 259ff
- 94 Querck S. 23, 69
- 95 Rönne I, S. 269, § 4, 23.10.1817
- 96 ebd. S. 278, vom 23.8.1821
- 97 Neugebauer S. 248 nennt eine Instruktion vom 29.6.1820, Paulsen II, S. 333 für eine andere Provinz den 7.3.1820. Zur Besetzung mit Religionslehrern und Zitat Neugebauer S. 248
- 98 Budde S. 105f; der Vergleich zweier Schulreglements vom 23.10.1817 und 31.12.1825 bei Menzel S. 94 unterschlägt das Verfahren der unmittelbaren Zeit nach den Karlsbader Beschlüssen! Theobald/Brauns 1837, S. 4 Anmerkung: Instruktion vom 21.5.1827 beansprucht das Wahl- und Besetzungsgerecht wieder für das Ministerium
- 99 Reskript vom 21.8.1824, Neugebauer S. 123; AS 1828, Sp. 410. Ansonsten konnten nur Philologen Direktorenstellen einnehmen AS 1829, Sp. 115ff
- 100 Der Prediger im Schulvorstand wird bei Theobald/Brauns 1835, S. 2 genannt, vorher keine Erwähnung. Zur Position des Direktors ebd. 1837, S. 6
- 101 Neugebauer S. 115, Publikandum vom 15.3.1837
- 102 AS 1828, Sp. 409, 411, 413. Vgl. dazu 1831 das Reglement für die Prüfung der Kandidaten für das Höhere Lehramt
- 103 Forderung des Erzbischofs am 16.8.1820, in AS 1829, Sp. 351. Zusatzartikel 29.5.1829, ebd. Sp. 751. Festgeschrieben im neuen Abiturreglement vom 4.6.1834, Rönne II, S. 270

- 104 Neigebaur S. 289ff; Reskript ebd. S. 305 :
Es sei bewußt nichts über Religionskennt-
nisse vermerkt worden, "weil sie von den
weltlichen Wissenschaften zu verschiede-
artig sind, als daß sie zur Begründung eines
Urtheils über wissenschaftliche Reife oder
Unreife, auf welche allein die Entlassungs-
Prüfung gerichtet seyn soll, mit jenen zu-
sammengestellt werden" können
- 105 Rönne I, S. 277, § 6
- 106 Lüttgart S. 176, § 23; vgl. spätere Verfä-
ssungen ebd. S. 184, 191f, 200, 214f : ent-
weder fehlen entsprechende Hinweise, oder
sie enthalten Zugeständnisse an die Kirchen
- 107 ebd. S. 311ff
- 108 s. Titze S. 106 - 129 und Paulsen II,
S. 322 - 332
- 109 vgl. Jeismann 1974, Teil 1 und Heinemann
- 110 Rönne II, S. 381, Anm. 2 u.v.a.
- 111 Rönne II, S. 377f, Anm. 4 stellt "das Phan-
tom einer sogen. weltbürgerlichen Bildung"
gegen die treue Gesinnung für "das Vaterland,
dem sie angehörten"; vgl. auch eine Denk-
schrift vom 1.12.1819, die den Patriotismus
der Landsmannschaften nach 1815 ausdrücklich
begrüßte, Rönne II, S. 367, Anm. 2; Bemerk-
ungen S. 25; Verfassungskunde S. 5ff;
Mittel ... S. 27f
- 112 s. Bemerkungen S. 25ff : demokratische Be-
strebungen werden so diffamiert; vgl. zu
allem Fabritius
- 113 Ilse, S. 58, 22, 30, 59, 62; zu Jahn vgl.
Wieland 1819, S. 11ff. Weber 1970
- 114 17.7.1824, Neigebaur S. 247
- 115 ebd. S. 249
- 116 ebd.
- 117 Evangelische Kirchenzeitung 1836, Sp. 379.
Im Folgenden : Ev KfZ
- 118 26.2.1824, Neigebaur S. 239
- 119 ebd. S. 239 und 238
- 120 Neigebaur S. 239ff; 22.3.1824, S. 242f;
17.7.1824, S. 248; 14.8.1824, S. 245
- 121 26.8.1824, Neigebaur S. 276

- 122 14.9.1824, Neugebauer S. 278
- 123 Heckert S. 263
- 124 Neugebauer : 22.3.1824, S. 242f; 31.7.1825,
S. 244; 26.8.1824, S. 277
- 125 5.8.1824, Neugebauer S. 253; 27.8.1834,
Rönne II, S. 253f
- 126 'Entwurf eines provisorischen Beschlusses
über die in Ansehung der Universitäten zu
ergreifenden Massregeln' § 1, 20.9.1819,
Neugebauer S. 315
- 127 ebd. S. 317 - 322
- 128 ebd. I, 2, 4, 6, 7, 9, 11, 12; V, 1.
- 129 ebd. II, 1, 4, Zitat S. 319
- 130 Brunkhorst, S. 35 : 1. Verbot 4.3.1820
- 131 Neugebauer S.320 : III,1 - 5; das finanzielle
Druckmittel wurde bekräftigt am 12.4.1822,
ebd. S.87
- 132 Ilse, Anhang 1
- 133 So Ilse, Weber 1970 und auch schon Rönne II,
S. 380. Vgl. auch das Fazit zur Ermordung
Kotzebues durch den Studenten Sand : "Mit-
schuldige hat er nicht gehabt", ebd. S. 374,
Anm. 1. Gleichwohl hatte die Reaktion diesen
Mord zum Anlaß für die blindwütigen Beschul-
digungen genommen; Vgl. z.B. den Tenor bei
Fabritius. Dagegen Wieland 1819. Ein Gymna-
siallehrer bezeichnete dies später als
"Terror", AS 1826, Sp. 817ff
- 134 17.2.1820, Neugebauer S. 322
- 135 25.5.1824, ebd. S. 329
- 136 20.2. bzw. 16.6.1824, ebd. S. 337
- 137 25.5.1824, ebd. S. 329
- 138 1.3.1820, ebd. S. 323
- 139 AS 1826, Sp. 77 : Die Wirte werden verpflich-
tet, anzuzeigen, wenn Studenten Fremde behar-
bergen
- 140 28.7.1819, 13.9.1821 bestätigt in Neugebauer
S. 341
- 141 7.7.1821, ebd. S. 324
- 142 21.5. und 25.5.1824; ebd. S. 325ff
- 143 25.5.1824, ebd. S. 327
- 144 ebd. S. 332; in einem ausführlichen Bericht

Über die Burschenschaften seit 1819 und
Über ihre nationalen und Übernationalen
Beziehungen. Dazu die 'Amtliche Belehr-
ung ...' vom 1.10.1824, S. 21 ; aller-
dings hat Deutschland davon "keine nahe
und unmittelbare Gefahr zu fürchten", aber
"der Geist" ist "höchst beklagens- und be-
dauernsworth". Vgl. Fabritius und die Ant-
wort Krugs

- 145 nach : Bemerkungen 1824, S. 24, ebenso
S. 30 §§ 2 u. 12
- 146 18.10.1819, Neugebauer S. 316
- 147 12.4.1822, ebd. S. 86f
- 148 16.4.1823, ebd. S. 325
- 149 Rönne II, S. 385ff, Zitat S. 386
- 150 12.4.1822, Neugebauer S. 84f, Zitate S. 83
- 151 17.7.1824, ebd. S. 251; Kohlrausch' s Ge-
schichtsbuch wurde 1824 verboten und 1825
nach Änderungen wieder zugelassen : AS 1025,
Sp. 755f. Vgl. später Niemeyer : Attacken
von Deinhardt S. 96f und EvKiZ 1841, Sp. 51;
siehe dazu Titze S. 174, Rönne I, S. 657
- 152 Neugebauer S. 251
- 153 30.10.1819, Rönne II, S. 101; 2.5.1831,
Rönne I, S. 645
- 154 Rönne I, S. 454f, 5.11.1833
- 155 Heckert S. 560f, 24.4.1815; Übrigens wurden
die anderen Beamten seit 1833 auch auf die
Verfassung vereidigt! Rönne I, S. 454
- 156 10.6.1824, Neugebauer S. 256, S. 69
abgeschafft 1848, vgl. aber Rönne I, S. 368,
Erlaß vom 6.3.1852 und Kommentar Rönne II,
S. 103, "welche die Konvikten-Listen durch
Äußerungen in den Jahresberichten zu er-
setzen versucht"
- 157 17.7.1824, Neugebauer S. 247
- 158 Verfügung vom 16.3.1833, nach Paulsen II,
S. 325f; Einführung gemäß Reskript vom
24.9.1826, Rönne II, S. 50
- 159 15.5.1824, Neugebauer S. 54, ebenso S. 320
und am 17.7.1824, S. 55 ; diese Begründung
wurde für die Anstellung im Lehrfach, für
die Überwachung der Universitäten und gegen
die Verbindungen angewendet

Kapitel 6.2.

- 1 Die Unterlagen sind allerdings zu spärlich, um herauszubekommen, ob die Privatschulen Asyl für politisch mißliebige Lehrer und Schüler wurden, oder ob sie inhaltlich mehr auf reale Bildung aus waren oder vorwiegend adelige Schüler aufnahmen; angeblich waren sie zu wenig 'disziplinerisch' : AS 1828, Sp. 449
- 2 Vgl. dazu KB 1822, S. 145 - 154
- 3 Sehr interessant ist die geschlechtsspezifische Variante bei Spilleke 1827, die dieser in einer Rede zur Einweihung einer höheren Töcherschule in Berlin entwickelt. Für Jungen ist Schule ein verkleinertes Bild des öffentlichen Lebens; für Mädchen ist sie "erweiterter Familienkreis", S. 25; auch für Mädchen reicht angesichts des insgesamt steigenden Bildungsniveaus die familiäre Sozialisation nicht mehr aus
- 4 Kritik von F.A. Wolf im Schulfreund 1836, S. 333. Daß ebenso politische Gründe zur Krise für eine Schule führen könnten, zeigt Steffen an Stettin, S. 93. Die Auseinandersetzung mit den Realschulen wird weitere Gefahren aufzeigen
- 5 Meyer 1968, Bleek, Prehl
- 6 1827 : Ziegler S. 393; 8.3.1832 : Heckert S. 595ff
- 7 Vgl. Schulfreund 1836, S. 378
- 8 Jelsmann 1970, S. 466
- 9 Gerth S. 116
- 10 vgl. in Bleek S. 43f
- 11 siehe Demeter
- 12 Meyer 1968; vgl. Illich
- 13 Wiese 1864, S. 512; vgl. 6.3.4.1.
- 14 im Anhang Tabellen I, II; vgl. auch Tabelle IX
- 15 Hier wird trotz abweichender Zahlen von Engel eine Statistik aus AS 1829, Sp. 68 zugrunde gelegt. Vgl. Eulenburg S. 167
- 16 Die Abiturientenzahl von 1829 - nämlich 1405 - wird erst 1850 übertroffen, Wiese 1864,

5. 512 und 515; die Gesamtzahl der Studenten von 1830 - nämlich 15 838 - wird erst 1873 wieder erreicht, Eulenburg S. 302ff (1)
- 17 In der AS ergibt der Vergleich von 1820 zu 1827/28 sogar 802 : 1.951 und 264 : 688 bei den katholischen und evangelischen Theologen; die unterschiedlichen Angaben in beiden Quellen könnten darauf zurückzuführen sein, daß in AS die jeweiligen Studienabgänger noch berücksichtigt sind
- 18 Die Ursachen liegen für die 1830er Jahre in dem neuen Ausbildungsgesetz für die Gymnasien; für die 1850er Jahre wirken sich auch die Aufwertung der Realschulen I. Ordnung und die damit steigenden Berufschancen für deren Lehrer und Schüler aus
- 19 zu Theologen vgl. im Folgenden; zu allen : Reskript vom 18.7.1836, Rönne II, S. 199
- 20 Die Zahlen bei Engel sind nur im Dreijahresrhythmus und erst ab 1822; Wiese rechnet nur die Abiturienten auf, die einen Bruchteil der Schülerschaft darstellen. Eine mühsame Möglichkeit wäre, die jährlichen Schulprogramme auszuwerten
- 21 AS 1826, Sp. 202
- 22 Rheinland 36 : 96, alle übrigen 554 : 249, Wiese 1864, S. 512f
- 23 Neugebauer S. 286f
- 24 Vgl. AS 1826, Sp. 702
- 25 Humboldt IV, S. 175; dagegen schon Süvern S. 163
- 26 AS 1825, Sp. 137ff
- 27 Weiteren 12,5% kann die Hälfte des Schulgeldes erlassen werden, Lehrersöhne waren befreit, auch weitere Geschwister eines Schulgeld zahlenden Schülers, Neugebauer. S. 287f; vgl. auch AS 1827, Sp. 183f : die extreme Lösung Bayerns wird aus sozialen Gründen verworfen; später wird der Anteil auf 10% beschränkt
- 28 AS 1828, Sp. 624
- 29 AS 1825, Sp. 526, Sp. 792; Rönne II, S. 199 Reskripte vom 26.12.1825 bzw. 10.5.1828
- 30 Rönne II, S. 199

- 31 AS 1828, Sp. 880
- 32 AS 1825, Sp. 792
- 33 AS 1827, Sp. 199
- 34 AS 1827, Sp. 574f. Dies ist zweifellos im Zusammenhang damit zu sehen, daß trotz Humboldts Festlegung des Eingangsalters zur Universität auf mindestens 18 Jahre immer noch sehr junge Leute studierten. Vgl. Erlaß vom 17.7.1824 in AS 1825, Sp. 365ff, in dem zu früherem Schulbeginn aufgefordert wird, damit die Erstsemester bessere Voraussetzungen mitbrächten, siehe Steffen S. 160. Vgl. auch die Übersicht bei Engel S. 59; 1820 sind 30% der Maturi 18 Jahre und jünger, 40% sind 19 Jahre, 30% 20 Jahre und älter. 1859 dann: 19% - 24% - 57%
- 35 28.11.1821, Neigebeur S. 286; vgl. 25.11.1824, S. 287f
- 36 z.B. 23.3.1825, AS 1825, Sp. 526; s. die z.T. vierteljährliche Zensurenvergabe: Theobald 1839, S. 31, 33, 41, 47, 55 u.a. Schwarz 1832, S. 204ff; er erwähnt S. 205, Anm. eine diesbezügliche Verordnung vom 4.7.1829 in Sachsen
- 37 18.7.1836, Rönne II, S. 199
- 38 Meyer 1968, S. 772; vgl. Schulfreund 1836, S. 378
- 39 23.3.1825, AS 1825, Sp. 526
- 40 AS 1829, Sp. 70
- 41 AS 1829, Sp. 351 und 751
- 42 Vgl. Friedrich Harkort, in Jeismann 1970, S. 453
- 43 Braun S. 16
- 44 Neben den Sprachen wird Mathematik und Naturwissenschaften eine beinahe gleichwertige Stellung eingeräumt - Schleiermacher in Schweim, S. 102ff, Herbert, Bernhardt vor allem hatten deren Systematik und die leichtere Zugänglichkeit, "ihre Belebung der Vernunft, und ihre Verknüpfung der erkennenden Tätigkeit mit der praktischen" aufzeigen können, vgl. Kap. 4.2.1.
- 45 Diese Stellung der Philologie hat durchaus ihre Tradition in der Universitätsgeschichte, in der das Stufendenken immer eine große

Rolle spielte : die septem liberales artes
als Vorstufen für Theologie, auf deren
Grundlage erst Jura und Medizin studiert
werden konnten

- 46 eigene Berechnung nach Auswertung von Angaben der Schülerzahlen von 32 Gymnasien bei Theobald/Brauns 1837
- 47 nach Theobald 1839, Frequenzen für 1836 und 1837, bei S. 202f; vgl. Schulfreund 1836, S. 165
- 48 Theobald/Brauns 1837, S. 56
- 49 Vgl. KB 1819, S. 532 - 551; Rönne II, S. 139ff : Antrag der Schlesischen Stände; vgl. Kap. 6.1.3.1.
- 50 Vgl. Schulfreund 1836, S. 10. Für 1836 werden in Theobald/Brauns 1837 genannt : Brandenburg, S. 87; Guben, S. 91; Luckau, S. 95; Potsdam, S. 98; Stralsund, S. 113f; Bielefeld, S. 189; Dortmund, S. 195, vgl. Schulgeschichte S. 26f; Minden, S. 202; Halle, S. 154. Theobald 1839 nennt noch : Putbus, S. 49; Saarbrücken, S. 192. Breslau vgl. Schulgeschichte S. 13
- 51 Schulfreund 1836, S. 379. Diese Einschätzung wird auch auf den Charakter übertragen : "es hat mir immer scheinen wollen, als würden sie (die Schüler der Realklassen, J.K.), nach dem Austritt aus der Reihe der Studierenden (der Schüler, J.K.), der Schule immer fremder, als gehörten sie ihr nicht halb u. nicht ganz an, als wären sie eine hirtelose Schaar geworden", KB 1819, S. 550
- 52 Vgl. in dieser Arbeit den Vorwurf der Inkonsistenz
- 53 Zur historischen Angemessenheit dieser Auffassung sei auf den wenig entwickelten technischen Stand in Deutschland hingewiesen, Kap. 4.1.
- 54 z.B. KB 1819, S. 533ff u.o.; dagegen Geener, Wolf und deren Einschätzung bei Maskus S. 175
- 55 Spilleke 1822 in Maskus S. 29ff; Kunthe Briefe in Goldschmidt S. 310f, dazu Menze 1975 a, S. 136ff; vgl. schon Schmieder 1809 bei Ziegler S. 320f
- 56 Rosel 1847, S. 13, zum Schulaufbau S. 14ff, S. 20

- 57 Spiller 1845, S. 4, S. 6
- 58 ebd. S. 9
- 59 ebd.
- 60 1827 : Ziegler S. 323; 8.3.1832 : Heckert S. 595ff
- 61 Gegenwart 1848, S. 328
- 62 Theobald 1839, namentliche Aufstellung bei S. 202f und Engel S. 4
- 63 Ministerialerlaß vom 30.12.1841 in : Gegenwart 1848, S. 335
- 64 Brunkhorst, S. 20ff; Mellmann S. 4
- 65 Vgl. die Briefe Kuntha in Goltschmidt S. 310ff, die einen Einblick geben in die Unabhängigkeit des Wirtschaftsbürgertums in Bildungs- und Sozialbereich; vgl. zur Weiterführung Menze 1975 a
- 66 Deinhardt S. 19
- 67 Schulfreund 1836 S. 23f, Zitat S. 24; Deinhardt S. 13ff zeigt klare Anlehnung an Hegel
- 68 Scheibert nach Fritsche S. 3
- 69 Lüttgert S. 269ff
- 70 Michael/Schapp S. 419ff. Diese notwendig verkürzte historische Skizze sei wenigstens durch den Hinweis ergänzt, daß um 1848 eine Vielzahl unterschiedlichster Reformentwürfe zu Gymnasium, Realschule sowie gesamten Schulsystem vorlagen. Ein ausgezeichnetes Dokument dafür ist Mützell 1850 : es gab vier Gruppen von Plänen : - Verschmelzung von Gymnasium und Höherer Bürgerschule - dieser Plan hatte von der Literatur her die meisten Befürworter; - altes Gymnasium mit Parallelklassen; - gemeinsamer Unterbau und zwei selbständige Oberstufen; - vollständige Trennung. Siehe oben Spiller, Rosael. Vgl. Gärtner und vor allem die ausführliche Darstellung Lüttgerts über die verschiedenen Gesetzesentwürfe

Kapitel 6.3.

- 1 Vgl. dazu Hennecke, der aus staatsrechtlicher Sicht für heute solche juristisch unausgefüllten Räume konstatiert, ohne von diesem Standpunkt aus die dennoch vorhandenen pädago-

- gischen Klagen über die "verwaltete Schule" verstehen zu können
- 2 die folgende Analyse des Status der Gymnasiallehrer wird aufzeigen, daß vom besetzten Lehrer in der Realität noch lange nicht die Rede sein kann. Auf dem Verwaltungsweg werden Absichtserklärungen des Allgemeinen Landrechts - in Schepp/Michael S. 78 - 83 - unterlaufen.
 - 3 Rosenbaum, S. 216; Nipperdey S. 138ff
 - 4 Stephani verlangte den achtmaligen Verdienst eines Tagelöhners für die Gymnasiallehrer, den zwölffachen für den Direktor, das Doppelte bis fünffache für Elementarlehrer, AS 1825, Sp. 699 Humboldt IV, S. 178ff; Süvern in Schweim § 45, S. 161 : darin steht der Unterhalt des Lehrers an erster Stelle der Kosten.
 - 5 Harbart EM
 - 6 Paulsen II, S. 164
 - 7 Humboldt IV, S. 180 und 183; vgl. Süvern in Schweim § 49, S. 163ff
 - 8 Grosse S. 16ff für 1810/19; ähnlich Paulsen II, S. 161 : 1787 im Schnitt 377 Taler
 - 9 s. Heinemann S. 64, S. 166 u.a.
 - 10 Quarck S. 23, S. 58 - 62; die 10% bürgerlichen Junker waren, selbst wenn sie positiver zur Schulbildung eingestellt gewesen sein sollten, ohne politische Macht
 - 11 Den Stillstand der Gehälter bis etwa 1820 bestätigen Angaben von Paulsen, der für 1787 377 Taler als Schnitt ermittelte, Paulsen II, S. 161; ebenso eine einzelne Angabe eines 'gewesenen vieljährigen Schulmannes', der in seiner Biographie 350 Taler nennt, die er um 1800 als ordentlicher Gymnasiallehrer erhalten habe AS 1826, Sp. 699; er nennt übrigens als durchschnittlichen Tagelohn 153 Taler, aufs Jahr umgerechnet
 - 12 für Stralsund werden genannt : 1820 für die oberen Stellen 600 - 900 Taler, KB 1823, S. 461; 1825 für drei neu eingerichtete Stellen je 678 Taler, AS 1825, Sp. 99. Für Glückstadt im Jahr 1821 : für die ersten 4 Stellen - einschließlich Direktor, inclusive Wohngeld - 1360, 1028, 896, 500, KB 1823, S. 535

- 13 sein Beitrag ist jetzt 10.222 von 50.140 Talern
- 14 AS 1827, Sp. 516ff
- 15 Vgl. dazu später die Detailanalyse
- 16 Siehe Theobald 1d39, Tabelle bei S. 202
- 17 AS 1826, S. 203f
- 18 Im 18. Jahrhundert, dann in den 20er Jahren Aufrufe in der AS
- 19 Aus eigenen Auszählungen und Berechnungen des Verfassers konnten für insgesamt 191 von 958 (= 20%) ordentlichen Gymnasiallehrer sowie von 34 von 113 (= 30%) Direktoren und 59 von 354 (= 17%) Hilfslehrern Gehaltsangaben ermittelt werden. Daten aus Theobald/Brauns 1837 und Theobald 1839. Die Daten können quantitativ als repräsentativ gelten - wobei der Gesamtdurchschnitt bestätigt wird von Theobald 1839, S. 200 -, so daß auch die Einzelwerte Gültigkeit beanspruchen können. Ungenauigkeiten bestehen allerdings a) wegen nicht aufgeschlüsselter Leistungen wie Wohnungen, Wohnungsgeld, Naturalien; b) wegen starker Unterschiede nach Provinzen, Stadt-Land, Ortsgröße, Bevölkerungsstruktur. Vgl. Kap. 6.3.4.
- 20 Diese Befreiung ist weniger ein Entgegenkommen für die Lehrer gewesen als die Folge der nach wie vor engen Verbindung von Lehrern und Geistlichen: das Reskript vom 28.2.1817 hatte die im Rahmen der Reformen im Jahr 180 aufgehobenen Rechte der Geistlichen wieder hergestellt, Heckert S. 22. Im gleichen Jahr wird der 'eximierter Gerichtsstand' der Gymnasiallehrer aufgehoben, 2.1.1849, Rönne II, S. 17. Die Klassensteuer - 1820 eingeführt - sollte " ohne genaues Eindringen in die Einkommensverhältnisse der Pflichtigen ... die verschiedenen Klassen ... nach einer auf wenigen und leicht erkennbaren Merkmalen beruhenden Abstufung besteuern ", Lessach S. 61. Zu geringe Belastung der höheren Einkommen sowie zu geringe Gehaltseschätzung führten ab 1851 zur Einkommensbesteuerung für Gehalt über 1000 Taler.
- 21 Rönne II, S. 111ff, besonders § 3
- 22 Rönne I, S. 834f

- 23 Die etwas höheren Zahlen für den früheren Zeitpunkt brauchen nicht zu verwundern : sie sind durch die folgende detaillierte Analyse leicht erklärbar : allein die in Anmerkung 20 erwähnte Unterbesteuerung durch das Klassensteuersystem klärt die kleine Differenz bei den Gymnasiallehrern; die etwas größere Differenz bei den Direktoren schwindet, wenn man für 1836/39 die den Durchschnitt stark verfälschenden Spitzeinkommen von zwei Berliner Gymnasien wegläßt : dann bleiben 1031 Taler im Schnitt gegenüber 1015!
- 24 Lotz S. 424 : z.B. Postsekretäre, die in ihrem Bereich im 8. von 9 Rängen stehen, verdienen 400 - 800 Taler; die an 6. Stelle liegenden Postdirektoren und Postmeister schon 700 - 1500 Taler. Bei den Regierungen erhalten die Sekretäre II. Klasse und die Kanzlisten - beides die letzten in der Hierarchie - 400 - 600 Taler! Die Justizbeamten, die spätere Orientierungsgruppe der GL., erhalten 1300 - 1600 Taler (Direktoren) bzw. 600 - 1100 ("Mitglieder"); Oberstaatsanwälte 1000 - 1600. Vgl. Grosse S. 23. Piepmeyer, General-Vikariat-Sekretär in Münster, nennt 1840 600 bzw. 800 für verheiratete Beamte und klagt : "welches Mißverhaeltnis in dieser Beziehung zwischen dem Lehrer und anderen Staatsbeamten!" Ein GL. "(steht) seiner Bildung nach ... mit den höhern Staatsbeamten in gleichem Range; allein seine Einnahme ist höchst subaltern. Drei- bis vierhundert Thaler jährlich ... ist viel zu wenig ...", S. 122. Hobbing dann über den Zustand von 1886 : danach scheint der Aufstieg der GL beträchtlich, man hat nun die Richter als nächste finanziell höhere Bezugsgruppe, S. 8f; zu Rangfragen S. 20ff, siehe auch im Folgenden.
- 25 Pöls S. 255; dem Einkommen werden an Lebenshaltungskosten für eine fünfköpfige Familie 4 Taler 4 Silbergroschen gegenübergestellt, S. 256, das macht im Jahr 215 Taler. 1 Taler = 30 Silbergroschen
- 26 Balaer S. 292, Anm. 46
- 27 Pöls S. 258ff : Bettine von Arnim 1843
- 28 vom Verfasser berechnet nach den Steuer Tabellen; Piepmeyer S. 124 nennt 100 - 150 Taler

- 29 Balser S. 292, Anm. 46
- 30 Die Zahlen für Hamburg dürften dabei nicht repräsentativ sein; Zahlen für landwirtschaftliche Arbeiter fehlen
- 31 Siehe Anmerkungen 43 und 44 in Kap. 5.
- 32 Diese Zahl wird auch schon für 1820 genannt : Pöls S. 265; vgl. AS 1826, Sp. 699
- 33 Beckedorff S. 274f
- 34 AS 1825, Sp. 582
- 35 Tabelle bei S. 202 in Theobald 1839, und unten Tab. B
- 36 berechnet nach Engel S. 65 und 68 die fehlenden Prozente : 12% dem Staat zur Verfügung stehende Fonds, 3% Kirchen, Rest offene Beiträge; dabei tragen die Gemeinden überwiegend die Realschulen, Wiese 1864, S. 474. Zur Kostenverteilung Gymnasium/Volksschule s. Rönne I, S. 239 : für 1848 283.388 Taler für Gymnasien, 256.121 Taler für Volksschulen
- 37 Wiese 1864, S. 472f, die übrigen hatten zusätzlich städtische oder kirchliche Patronate
- 38 Zahlen aus Blanck S. 119, für das Etatsjahr 1903/4
- 39 Rönne II, S. 109
- 40 laut Wiese 1864 sollten die Sätze lediglich "allmählich" erreicht werden, S. 581, 583. In der divergierenden Einschätzung des Normal-etats bei Mellmann und Hobbing werden Konsequenzen sowohl unterschiedlicher Betroffenheit als auch methodischen Vorgehens deutlich : während Mellmann 1929, S. 5, gesetzsgeschichtlich den Fortschritt betont, verweist Hobbing 1886 auf die unzureichende, unsichere Realität, z.B. bei den Alterszulagen, S. 10
- 41 Theobald 1839 gibt für Soest an, daß das sehr niedrige Gehalt einiger Lehrer daher rührt, daß zwei Pensionäre mit 650 Talern unterstützt werden, S. 171. Neben der Art der Finanzierung der aktiven Stellen ist die Höhe der Pension interessant. Außerdem ist am Beispiel Soest, da hier Vergleichszahlen für 1818/1819 vorliegen, sehr aufschlußreich, daß a) das Gesamteinkommen nach einer Aufstockung 1817 nicht mehr gestiegen, eher gesunken ist, b) die unteren Stellen

- wegen Finanzierung der Pensionen weit geringer honoriert werden, vgl. KB 1819, S. 642
- 42 Reskript vom 5.11.1823, Heckert S. 32; vgl. noch Kritik bei Schwarz 1832 : da das Einkommen ein "Ehrensold" sein soll, sei die "Erhebung, welche mit Verdruß, Streit, gehässiger Form verbunden ist", sehr verwerflich; ebenso "wenn man die Besoldung von der Zahl der Gymnasiasten abhängig macht", S. 288f, S. 293. Vgl. z.B. Bomhard
- 43 Rönne II, S. 320
- 44 ebd. S. 169
- 45 Wiess 1864, S. 581, Hervorhebung J.K.
- 46 Schwarz S. 293 nennt eine andere Misere : der Klassenlehrer bekommt das Geld jeweils seiner Klasse : "Da muß er wohl die Schüler möglichst lange in derselben aufhalten"
- 47 Humboldt IV, S. 160; Theobald 1839, S. 53 : in Eisleben erhalten der Direktor 20/61, die folgenden Lehrer 10, 9, 6, 4 Bruchteile.
- 48 Müller 1832, Hobbing S. 28ff
- 49 AS 1829, p. 122
- 50 Heckert S. 31
- 51 Theobald 1839, S. 43 : aus den dortigen Angaben läßt sich berechnen, daß der Ersatz für die Leichengebühren 600 Taler ausmachte, woraus sich auf den Wert für die Schule zurückschließen läßt : das waren knapp 10% der Einnahmen!
- 52 ebd. S. 101 bzw. 108; in Leuben nur noch Singen bei Begräbnissen : "Straßensingen seit einigen Jahren nicht mehr", ebd. S. 110
- 53 ebd. S. 53
- 54 ebd. S. 116. Theobald 1839, S. 42ff : in Potsdam Anteil an Schulgeld, Inskriptionsgebühren, Kirchenschatz; Brennholz, Wohngeld. Der 'Local-Schul-Inspector des Regenkreises' entwickelt 1822 auf 32 Seiten, wie durch Anlage von Gärten mit Obet- und Holzgewinnung die Elementarschullehrer finanziell abzusichern seien
- 55 Die Werte entstammen eigenen Berechnungen nach Angaben bei Theobald 1839, Tabellen bei S. 202f : 1. "Nachweisung sämtlicher Einnah-

men der Gymnasien und Progymnasien in den Königlich-Preussischen Staaten"; 2. "Summarische Uebersicht der öffentlichen Unterrichts-Anstalten in den Preussischen Staaten pro 1837"; 3. "Frequenz auf sämtlichen Gymnasien und Progymnasien des Preussischen Staats im ... Winter-Semester 1837/38".

- 56 Sp. 3 mit den Durchschnittseinkommen je Provinz ist nur mit Vorbehalt zu interpretieren, da die ausgewerteten 25 Gymnasien weder qualitativ hinsichtlich ihrer Besoldung für ihre Provinzen repräsentativ sein dürften noch quantitativ Rückschlüsse auf die ganze Provinz zulassen. Für Pommern stützt sich der Wert auf nur eine Schule, in Sachsen macht der Vergleich mit den hohen Gesamteinkommen stutzig. Dennoch scheint zumindest die Einordnung von Westfalen und Brandenburg zulässig, da für diese Extreme Korrelationen zwischen Gesamteinnahme und Einkommen glaubwürdig sind. In etwa absichern läßt sich die Annahme, wenn man die Gesamteinnahme umrechnet auf die GL. pro Provinz (Sp. 4); die Unterschiede sind weit gestreut und eindeutig, sie dürften auf die Einkommen durchgeschlagen haben.
- 57 Diese Zahlen sind natürlich nicht repräsentativ; berechnet nach Theobald 1839, S. 139f Rastenburg und S. 175f Kleve.
- 58 vgl. Sp. 6 und Sp. 7 : Lehrer an Gymnasien - weitgehend ausgeglichen
- 59 Theobald 1839, S. 171
- 60 Dies geschah dagegen im gleichfalls katholischen Posen, das wohl aus geographisch-politischen Motiven stärker integriert werden sollte
- 61 Die Erklärungen können keinesfalls Anspruch auf alleinige Gültigkeit stellen; auch ihre tatsächliche Relevanz ist nicht abschätzbar. Von allen möglichen Zusammenhängen - z.B. Staatszuschuß, der als Determinante des Einkommens nicht erwiesen werden konnte - konnte hierin aber der plausibelste gefunden werden. Nach diesen Ergebnissen scheint auch eher der Zusammenhang nachweisbar als dies nach Tabelle 8 möglich war
- 62 Paulsen II, S. 464
- 63 Görg Sp. 950

- 64 Heinrich S. 15
- 65 Fiedler, O'Boyle u.v.a.
- 66 Rönne I, S. 461
- 67 ebd. S. 491; letztere abgedruckt bei Neigebaur S. 83ff
- 68 Lotz S. 374; Kehr S. 40
- 69 12.4.1822, Neigebaur S. 84
- 70 Rönne I, § 53 S. 491
- 71 Wiese 1864, S. 599
- 72 Süvern in Schwelm § 52, Absatz 13, S. 172
- 73 § 5, Rönne I, S. 540
- 74 Rönne II, S. 115ff
- 75 ebd. S. 121ff
- 76 ebd. S. 117, § 10
- 77 ebd. S. 116, § 2; Rönne I, S. 545, § 12
- 78 Rönne I, S. 491f
- 79 AS 1827, Sp. 507
- 80 Brunkhorst S. 24
- 81 1800 und mehr Taler Einkommen im Jahr 1851/52, Lotz S. 424
- 82 Rönne II, S. 501
- 83 ebd. S. 615
- 84 Rönne II, S. 108; diese Gleichstellung interpretierte ein anonymes Verfasser schon 1827 : "nach der Analogie der übrigen Collegien"
- 85 ebd. S. 614, nach der Einteilung des Erlasses für Umzugskosten vom 26.3.1855
- 86 ebd. S. 108
- 87 " 'weil es angemessen scheine, derartige Äußerlichkeiten von dem Lehrer ... fern zu halten, und bei der Würdigung ihres Berufs das Moment der wissenschaftlichen Bildung und der auf die Entwicklung der geistigen Kräfte der Jugend gerichteten Thätigkeit neben der Persönlichkeit der Einzelnen allein entscheiden zu lassen' ", nach Wiese 1864, S. 566
- 88 vgl. AS 1b 7, Sp. 508. Der Verfasser beruft sich auf die Verordnung vom 26.6.1825 über Diäten und Fuhrkosten, die aber nur Geistliche und Schulbeamte anspricht, Rönne I, S. 830f.

Als Bezugsgruppe erklärt der anonyme Verfasser sich ausdrücklich mit der Geistlichkeit zufrieden, erst Pispemeyer sucht 1840 den Vergleich mit anderen Beamten, S. 122

- 89 Wiese 1864, S. 65
- 90 Rönne II, S. 73ff
- 91 ebd. S. 110f; das frühere Gesetz über Umzugskosten war vom 8.3.1826
- 92 Hobbing S. 20ff, Zitate S. 22 und 23
- 93 "philologische, historische und mathematische" Kenntnisse wurden in § 4 verlangt, Rönne II, S. 24; vgl. oben Schleiermacher, Bernherdi und andere zur Mathematik, später Deinhardt
- 94 So der Titel eines Aufsatzes von J.W. Müller 1832
- 95 erst zwischen 1823 und 1839 erließen die Provinzen Instruktionen für die Gymnasial-Direktoren!
- 96 der Text geht weiter : "Sie nennen den Director einen primus inter pares, und durch das ganze Wesen wird auf eine Art von Fraternität hingestrebt, welche ganz und gar die Frage beseitigen soll, wer denn nun da Koch oder Kellner ist?", AS 1829, Sp. 107 f - Zur Rolle des Direktors geht aus der Instruktion für Pommern vom 1.5.1829 beispielsweise hervor, daß dieser zwar die Schule führt, auf Konferenzen aber nur bei Stimmengleichheit entscheidet, gegen ihn nicht genehme Mehrheitsbeschlüsse des Patronat anrufen kann : seine Stellung ist also nicht allzu dominant, Rönne II, S. 75
- 97 der gleiche Verfasser, AS 1829, Sp. 108
- 98 Bleek S. 30
- 99 AS 1826, Sp. 57ff, 264 u.v.a. Mellmann S. 2 nennt als Devise der Altphilologen "mathematicus est non college"
- 100 s. Diskussion bei Müller, S. 4ff; zu den Promotionen Anhang Tab. VIII
- 101 Reglement § 6
- 102 Rönne II, S. 148
- 103 Rönne II, S. 107
- 104 AS 1829, Sp. 110ff

- 105 Gerth S. 32f
- 106 Erfurt S. 16 : "Sittenklasse"
- 107 Coesfeld S. 128ff, im Jahr 1828
- 108 vgl. Anhang, Tabelle IX und Kap. 6.2.1.
- 109 Stadelmann/Fischer S. 52
- 110 Rönne I, S. 809; ebd. S. 542ff; Beckedorff
- 111 vgl. Rönne II, S. 309f; daher erklären sich auch die viel höheren Schulgelder der Realschulen, ebd. S. 167, Anm. 1
- 112 so Mellmann S. 1f
- 113 Thiele. Theobald 1839, S. 199 : 1837 gab es schon 42 Seminare. Diese Trennung ist noch heute entscheidendes Charakteristikum trotz einiger Einigungsversuche in der Weimarer Republik und neuerdings in Gesamthochschulen
- 114 Hreg. der AS 1825, Sp. 1001f
- 115 ebd. Sp. 404. Dazu ist allerdings zu bemerken : schon vor den ersten G.-Zeitschriften - Kratos. Zft. für Gymnasien 1819 und 1820 in Prag, dem 'Archiv für Philologie und Pädagogik' und der 'Kritischen Bibliothek für das Schul- und Unterrichtswesen', seit 1819 in Hildesheim, mit Artikeln für Volksschullehrer - erschienen reine Zftn für Volksschullehrer, siehe Keyzers Bücher-Lexikon S. - Z. Umgekehrt deutet sich die engere Beziehung der Gymnasiallehrer zu Universitätsprofessoren z.B. in KB an : unter Titeln wie "Beförderungen und Ehrenbezeichnungen" werden Rufe und Wechsel von Gymnasien zur Universität und umgekehrt gemeldet, vgl. im Folgenden
- 116 Rönne II, S. 108, 27.6.1843; auch ein Aufstieg in die Schulverwaltung war möglich, Fricke S. 20
- 117 auf Anordnung vom 23.8.1824, Rönne II, S. 158ff Diskussion in AS 1826, Sp. 232, ob Lehrer- und Schriftstellersberuf vereinbar seien; AS 1827, Sp. 525f bewertet Schriftstellerei als Weiterbildung, AS 1829, Sp. 401 - 408 betrachtet sie als Ablenkung von der eigentlichen pädagogischen Aufgabe. Vgl. noch KB 1820, S. 152ff
- 118 vgl. Kap. 6.1.3.1.; Paulsen II, S. 335ff
- 119 Knoll/Siebert S. 40

Kapitel 6.4.

- 1 Benner/Schmied-Kowarzik nach Mollenhauer 1976, S. 50
- 2 Kramp S. 206, 203ff, Hervorhebung weggelassen
- 3 Krappmann S. 132ff
- 4 ebd. S. 42
- 5 ebd. S. 87f, S. 184f
- 6 Kramp S. 199f, zweite Hervorhebung J.K. Westwood interpretierte Übrigens die Diffusität nur negativ ohne auf die Möglichkeiten hinzuweisen, die sie eröffnet, S. 4
- 7 ebd. S. 206
- 8 Hentig 1976, S. 196ff; Illich
- 9 So Jelsmann 1970, S. 457
- 10 Seit 1837, Rönne II, S. 161
- 11 Schmitt S. 126ff; vgl. AS 1826, Sp. 702ff u.v.a.
- 12 Rönne I, S. 474, 4.3.1820; Brunkhorst S. 35
- 13 Rönne I, S. 400, 12.4.1822
- 14 Weymer S. 80ff
- 15 Hersfeld 1846, S. 18f; Stettin, Steffen S. 96
- 16 Posen S. 32, 38
- 17 Houben S. 130ff
- 18 ebd. S. 526
- 19 in Steffen S. 7
- 20 Rönne I, S. 474; Rönne II, S. 98, Ann. 1
- 21 Berlin S. 111
- 22 Erfurt S. 13
- 23 AS 1831, Sp. 661, Dekret vom 18.9.1819 verbietet die Zusätze
- 24 Schulfreund 1836, S. 358
- 25 1.5.1840, Rönne II, S. 192f
- 26 vgl. dazu Salzmann
- 27 Roth S. 164ff
- 28 Schulfreund 1835, S. 124; vgl. AS 1828, Sp. 818 : " 'Mit der Zahl der Gesetze wächst die

Zahl der Uebertretungen' ". Schulfreund 1836,
S. 126 : "Väterlich sollen wir erziehen, aber
nach einem Gesetz-Codex"

- 29 Schulfreund 1836, S. 355
- 30 Piepmeyer S. 31f
- 31 AS 1830, Sp. 401ff
- 32 AS 1830, Sp. 953ff
- 33 AS 1828, Sp. 465
- 34 AS 1831, Sp. 1081ff, Zitat Sp. 1082
- 35 AS 1825, Sp. 602
- 36 Erfurt S. 24, vgl. ausführlich : Plate
- 37 Rünne II, S. 154ff, 24.10.1836
- 38 Dortmund S. 26f, Zitat S. 27
- 39 Danzig S. 17ff
- 40 ebd. S. 40f
- 41 Erfurt S. 15
- 42 z.B. Freiberg S. 25
- 43 Rünne II, S. 151, 24.10.1837. Diese Nichtbe-
folgung von Verordnungen hatte nicht immer,
wie in Erfurt, bewußte Motive; oft zwang der
Lehrermangel zur Zusammenlegung zweier Klas-
sen, so daß eine 'Versetzung' gar nicht mög-
lich war.
- 44 Freiberg S. 17
- 45 AS 1825, Sp. 357
- 46 Steffen S. 98 zitiert den Stettiner Gymnasial-
lehrer Karl Stahr
- 47 AS 1828, Sp. 817, 819ff
- 48 Schulfreund 1835, S. 125
- 49 AS 1826, Sp. 1 - 27, bes. Sp. 3f, 12
- 50 AS 1826, Sp. 348f
- 51 Grosse S. 36
- 52 So Dörpfeld, nach Prior S. 13; Mager, nach
Burow S. 8
- 53 Scheibert, nach Burow S. 8; vgl. aber sonst
Scheiberts Ansichten bei Meckus und nach
Fritsche
- 54 Lüttgert S. 184ff, Zitat S. 192

- 55 vgl. ebd. S. 152ff, besonders S. 176; vgl. auch Gärtner S. 86ff
- 56 vgl. Lüttgart S. 201ff, besonders S. 214
- 57 ebd. S. 244f
- 58 Hersfeld S. 25
- 59 Glogau S. 52f
- 60 Buxow S. 15, 9
- 61 AS 1826, Sp. 100f
- 62 KB 1822, S. 265f Rezension zu Passow; so übrigens in Nassau, KB 1823, S. 420ff
- 63 KB 1823, S. 242ff
- 64 AS 1825, Sp. 609ff
- 65 Diese Einstellung vertrat ein Gymnasiallehrer 1823, Hersfeld S. 4
- 66 Bericht über die Rede und die damit verbundenen Vorgänge in KB 1823, S. 145 - 154, Zitate S. 146 und 148
- 67 Steffen S. 57
- 68 ebd. S. 58f, Zitat S. 59f; vgl. zu Böhmer S. 85f, zu Giesebrecht noch S. 48 und S. 206ff
- 69 in Steffen S. 51

Kapitel 7

- 1 v. Hentig 1976
- 2 Fürstenau 1967, S. 511f
- 3 Vgl. Einleitung zu Kap. 6.4. Der Unterschied zu der in Kap. 1.2.2. kritisierten Position Mollenhauers liegt darin, daß dieser die Ausbildung bzw. die Ausbilder als "die der Selbstrolle korrespondierende Bezugsgruppe" betrachtet, also ausdrücklich mit funktionalistischen Kategorien arbeitet, S. 102; vgl. inzwischen Mollenhauer 1976, Döring. Die Professionalisierung kann für das 19. Jahrhundert und auch für heute problematisiert werden: eine pädagogische Ersterrung der Institution Schule zu verhindern, sollte damals die Dezentralisierung ein wesentliches Mittel sein, weil durch sie die Autonomie der einzelnen Schulen bzw. Schulgemeinden erhalten und demokratische Reflexion auf den verschiedenen Ebenen von

Schule, städtischem Schulpatronat, provinzieller und staatlicher Verwaltung gefördert werden; dabei war nicht zuletzt eine Rücksichtnahme auf das Erziehungsrecht der Eltern und deren Mitsprache impliziert. Tatsächlich verlief die Entwicklung anders. Diese Intention der demokratischen Mitsprache bricht sich nämlich mit der - aus anderen Gründen richtigen - Förderung der Professionalisierung der Lehrer. Deren Kompetenz, die ihnen infolge der Aufgabenteilung zwischen Familie und Schule notwendig zuzugestehen und zu verschaffen war, bringt ihnen eine Überlegenheit im fachlichen (und womöglich erzieherischen) Bereich, die eine Mitsprache erzieherischer 'Laien' schwierig macht; das brächte gegenüber 'Inkompetenten' nicht nur ein Abschließen der Lehrer bzw. der Institution mit sich, sondern auch ein elitäres Bewußtsein von der als so bedeutsam herausgestellten Aufgabe hervor.

Wissenschaftliche Ausbildung und sozialer Status unterstützten dieses Selbstverständnis; die insgesamt für die Gymnasiallehrer, im Vergleich zur Vergangenheit und zu den anderen Schulformen, positive soziale Entwicklung in den 1830/40er Jahren und die Abwehr aufkommender Konkurrenz stabilisierten deutlich den, besonders 1848, ins Wanken geratenen Status quo.

Die Professionalisierung und Spezialisierung des Lehrerberufes, wie sie sich heute mit dem Fachlehrerprinzip auch im Primarbereich fortgesetzt, bedeutet ein Auseinanderwachsen der gesellschaftlichen Funktionen, das eine angemessene Interaktion von Lehrern und Eltern immer schwieriger macht; das gleiche Phänomen verlangt aber eben danach, durch Einbeziehung der familialen und lokalen Umwelt die gegenseitige Entfremdung aufzuheben, um dadurch erst wieder Mitsprache und Selbstbestimmung der Schule anstelle zentralistischer Verfügungen möglich zu machen.

- 4 Bei diesen bleibt abzuwarten, wie (weit) sie sich von den qualifikatorischen Zwängen freihalten können, oder ob sie wie Gesamtschule und Reform der Sekundarstufe II diesen erliegen
- 5 Es bedürfte einer besonderen Analyse, ob das föderative Schulwesen der Bundesrepublik noch auf Humboldts Dezentralisierungsbemühungen

zurückzuführen ist; wenn dies der Fall ist, wäre übrigens ein resistentes Moment der kritischen Schulkonzeption aufgedeckt!

- 6 Einzig von solch dialektischem Standpunkt aus bleibt pädagogisches Denken und Handeln möglich, bleibt konkret die Herausgabe eines Arbeitsbuches für den Pädagogik-Unterricht durch die Schulkritiker Fischer, Löwisch und Ruhloff verstehbar, siehe Fischer 1976, Vorwort S. 7f

LITERATURVERZEICHNIS

I. VORAUSSETZUNGEN

1. Wissenschaftstheoretische Grundlagen

Adorno, Theodor W. u.a.: Der Positivismusstreit in der deutschen Soziologie, hrsg. von Heinz Maus und Friedrich Fürstenberg. 2.A. Neuwied und Berlin 1970 (1.A. 1969)

Blankertz, Herwig: "Pädagogik unter wissenschaftstheoretischer Kritik". In: Erziehungswissenschaft 1971, hrsg. von Siegfried Oppolzer. Ratingen o. J.

Benner, Dietrich: "Pädagogische Differenz und pädagogische Forschung". In: Pädagogische Rundschau 26 (1972), S. 775-784. (Benner 1972b)

ders.: Hauptströmungen der Erziehungswissenschaft. München 1973

ders.: Erziehungswissenschaft 1976. Fortschritt oder Rückschritt im Bereich der pädagogischen Theoriebildung und Forschung? Unveröffentlichtes Manuskript Münster 1976 (Benner 1976b)

ders.: "Zum Problem einer Systematik der Handlungswissenschaften". In: Pädagogische Rundschau 30 (1976), S. 309-327 (Benner 1976c)

Brezinka, Wolfgang: "Von der Pädagogik zur Erziehungswissenschaft". In: Zeitschrift für Pädagogik 14 (1968), S. 317-334, S. 435-475

Flitner, Wilhelm: Das Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft in der Gegenwart. 2., erg. A. Heidelberg 1958 (1.A. o.J.)

Habermas, Jürgen: "Erkenntnis und Interesse". In: Technik und Wissenschaft als 'Ideologie'. 4.A. Frankfurt 1970 (1.A. 1968), S. 148-168

Klafki, Wolfgang: "Erziehungswissenschaft als kritisch-konstruktive Theorie: Hermeneutik - Empirie - Ideologiekritik". In: Zeitschrift für Pädagogik 17 (1971), S. 351-385

Seiffert, Helmut: Einführung in die Wissenschaftstheorie. 2 Bände. 3.A. München 1971 (1.A. 1970)

2. Das Gymnasium in der BRD

Bauer, Hans: Das Ende des deutschen Gymnasiums. Freiburg 1973

Bühl, Walter: Schulreform. 'Daten - Fakten - Analysen. Eine soziologische Kritik zum 'Strukturplan des Bildungsrates'. München 1971

Bungenstab, Karl-Ernst: Umerziehung zur Demokratie? Re-education-Politik im Bildungswesen der US-Zone 1945-49. Düsseldorf 1970

(CDU): Entwurf für ein Grundsatzprogramm der Christlich Demokratischen Union Deutschlands. Vorgelegt von der Grundsatzkommission der CDU. April 1976

Deutscher Ausschuß für das Erziehungs- und Bildungswesen: Rahmenplan zur Umgestaltung und Vereinheitlichung des allgemeinbildenden öffentlichen Schulwesens. Stuttgart 1959

Deutscher Bildungsrat, Scheuerl, Hans: Die Gliederung des deutschen Schulwesens. Stuttgart 1968a

ders.: Begabung und Lernen, hrsg. von Heinrich Roth. Stuttgart 1968b

ders.: Strukturplan für das Bildungswesen, hrsg. von der Bildungskommission. Stuttgart 1972

ders.: Reform der Sekundarstufe II. Teil A: Versuche in der gymnasialen Oberstufe, hrsg. von der Bildungskommission. Bonn 1971

Erlinghagen, Karl: Katholisches Bildungsdefizit in Deutschland. Freiburg 1965

Fischer, Wolfgang u.a. (Hrsg.): Arbeitsbuch Pädagogik I und II. Düsseldorf 1976 (Fischer 1976)

Gymnasium. Zeitschrift für Kultur der Antike und humanistische Bildung. Jge 78-83 (1971-1976)

Heckel, Hans: Schulrecht und Schulpolitik. Der Einfluß des Rechts auf die Zielsetzung und den Erfolg in der Bildungspolitik. Neuwied und Berlin 1967

Heister, Matthias: "Reformprobleme in der gymnasialen Oberstufe". Einführung in: Deutscher Bildungsrat 1971

Hirsch, Joachim: Wissenschaftlich-technischer Fortschritt und politisches System. Frankfurt 1970

Huth, Albert: "Was fordert die Wirtschaft von der Schule?" In: Die Bayerische Schule 5 (1952), Heft 9, S. 133-135

Klink, Job-Günther (Hrsg.): Aktuelle Bildungsprogramme. Bad Heilbrunn 1972

Kuhlmann, Caspar: Schulreform und Gesellschaft in der Bundesrepublik Deutschland 1946-1966. Stuttgart 1970

Kuntz, Karl-Michael: Zur Soziologie der Akademiker. Stuttgart 1973

Lehrerunion: "CDU - Plädoyer für eine zeitgemäße Bildungspolitik". Flugblatt zur Bundestagswahl 1976, hreg. von der Lehrerunion Münster

Leonhardt, Rudolf Walter u.a. zur Bildungspolitik und zur Oberstufenreform. In: DIE ZEIT Nr. 38 vom 10.9.1976, S. 43ff

Lütken, Christian: "Die Schule als Mittelklassen-Institution". In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Sonderheft 4: Soziologie der Schule. Köln und Opladen 1959

Matthiesen, Hayo: "Der Pressekrieg der Kultusminister". In: DIE ZEIT Nr. 39 vom 17.9.1976, S. 39

Neusprachliche Mitteilungen aus Wissenschaft und Praxis. Jge 26 und 27 (1973 und 1974)

Picht, Georg: Die Deutsche Bildungskatastrophe. Freiburg 1964

Prahl, Hans-Werner: Gesellschaftliche Funktionen von akademischen Abschlußprüfungen und Graden. Sozialhistorische und ideologiekritische Untersuchungen zur akademischen Initiationskultur. Diss. Kiel 1974

Robinson, Saul B.: Bildungsreform als Revision des Curriculum. 3.A. Neuwied 1971 (1.A. o.J.)

Rückriem, Georg M. und Bohnsack, Fritz: Pädagogische Autonomie und gesellschaftlicher Fortschritt. Weinheim, Berlin, Basel 1969

Rückriem, Georg M.: "Der gesellschaftliche Zusammenhang der Erziehung". In: Funkkolleg Erziehungswissenschaft Band 1, hrsg. von Wolfgang Klafki u.a. 2.A. Frankfurt 1971 (1.A. 1971), S. 257-307

Schäfer, Karl-Hermann und Schaller, Klaus: Kritische Erziehungswissenschaft und kommunikative Didaktik. Heidelberg 1971

Schorb, Alfons Otto (Hrsg.): Für und Wider den Rahmenplan. Eine Dokumentation. Stuttgart 1960

Weinstock, Harald: Realer Humanismus. Heidelberg 1955

Westhölter, Peter: "Sekundarstufe II (Kollegstufe). Pädagogisch-organisatorisches Konzept". In: Bildung aktuell Heft 1 (Jan. 1972), S. 18-21

Widmaier, Hans Peter: Bildung und Wirtschaftswachstum. Villingen 1966

Wirtschaft und Höhere Schule. Veröffentlichungen der Walter-Raymond-Stiftung. Köln und Opladen 1968

3. Zur Problematik des Lehrerberufs

Bokelmann, Hans und Scheu, Hans (Hrsg.): Der Aufbau erziehungswissenschaftlicher Studien und der Lehrerberuf. Heidelberg 1970

Caselmann, Christian: Wesensformen des Lehrers. Versuch einer Typenlehre. 3., erw. A. Stuttgart 1964 (1.A. 1953) (Caselmann 1964)

Cleessens, Dieter: Rolle und Macht. München 1968

Combe, Arno: Kritik der Lehrerrolle. München 1971

Dahrendorf, Ralf: Homo Sociologicus. 12. A. Opladen 1973 (1.A. 1966) (Dahrendorf 1973)

Eilers, Rolf: "Gerwin Schefer: Das Gesellschaftsbild des Gymnasiallehrers". In: Bildung aktuell Heft 4 (April 1970), S. 135f

Görg, Hubert: Artikel "Beamte". In: Staatslexikon Recht, Wirtschaft und Gesellschaft. 6., erw. A. Freiburg 1957 (1.A. o.J.), Sp. 957-973, Band 1

Grace, Gerald R.: Der Lehrer im Rollenkonflikt.
Düsseldorf 1973

Grell, Jochen: Techniken des Lehrerverhaltens. 3.,
erw. A. Weinheim/Berlin/Basel 1975
(1.A.1974)

Groothoff, Hans-Hermann: Funktion und Rolle des
Erziehers. München 1972

Habermas, Jürgen: Thesen zur Theorie der Soziali-
sation. Stichworte und Literatur zur Vorlesung im
Sommer-Semester 1968 (o.O.) (Habermas 1968)

Hänsel, Dagmar: Die Anpassung des Lehrers. Weinheim
und Basel 1975

Hartley, Eugene L. und Hartley, Ruth E.: Die
Grundlagen der Sozialpsychologie. 2.A. Berlin 1969
(1.A. 1955)

Haugg, Frigga: Kritik der Rollentheorie. Frankfurt
1972

Hopf, Arnulf: Lehrerbewußtsein im Wandel. Düssel-
dorf 1974

Klose, Peter: "Das Rollenkonzept als Untersuchungs-
ansatz für die Berufssituation des Lehrers". In:
Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsy-
chologie 23* (1971), S. 78-97

Kob, Janpeter: Das soziale Berufsbewußtsein des
Lehrers der Höheren Schule. Würzburg 1958 (Kob 1958)

ders.: "Die Rollenproblematik des Lehrerberufs".
In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozial-
psychologie, Sonderheft 4: Soziologie der Schule,
hrsg. von Peter Heintz. Köln und Opladen 1959,
S. 91-107 (Kob 1959)

Koch, Jens-Jörg: "Untersuchungen zum Gesellschafts-
bild des Gymnasiallehrers". In: Zeitschrift für
Pädagogik 16 (1970), Heft 2, S. 443-454

Krappmann, Lothar: Soziologische Dimensionen der
Identität. 4.A. Stuttgart 1975 (1.A. 1969)

Lange-Carritsen, Helga: Strukturkonflikte des
Lehrerberufs. Düsseldorf 1972

Lemberg, Eugen: "Zur Soziologie des Lehrers". In:
Mitteilungen und Nachrichten der Hochschule für
Internationale pädagogische Forschung, Heft 21
(1959), S. 2ff 2

Messerschmid, Felix: Artikel "Lehrer". In: Staatslexikon Recht, Wirtschaft und Gesellschaft. 6., erw. A. Freiburg 1960, Sp. 336-341, Band 5

Mollenhauer, Klaus: "Die Rollenproblematik des Lehrerberufs und die Bildung." In: Der Lehrer in Schule und Gesellschaft, hrsg. von Klaus Betzen und Karl Ernst Nipkow. München 1971, S. 93-112 (erstmalig erschienen 1962)

Müller, Hanspeter: Lehrer ausbilden: Für oder gegen die Gesellschaft? Basel 1970

Müller-Fohrbrodt, Gisela: Persönlichkeitsmerkmale von Lehrerstudenten und jungen Lehrern. Konstanz 1972

Musgrove, Frank und Taylor, Philip H.: "Die Auffassung der Lehrerrolle bei Lehrern und Eltern." In: Der Lehrer in Schule und Gesellschaft, hrsg. von Klaus Betzen und Karl Ernst Nipkow. München 1971, S. 81-92

Niemann, Hans Jürgen: Der Lehrer und sein Beruf. Dimensionsanalytische Einstellungsuntersuchung. Weinheim/Berlin/Basel 1970

Nipkow, Karl Ernst: "Beruf und Person des Lehrers - Überlegungen zu einer pädagogischen Theorie des Lehrers". In: Der Lehrer in Schule und Gesellschaft, hrsg. von Klaus Betzen und Karl Ernst Nipkow. München 1971, S. 113-139 (Nipkow 1971)

Prange, Klaus: "Die Stellung des Lehrbeamten zwischen Schulverwaltung und Erziehungswissenschaft". In: Die Deutsche Schule 65 (1973), S. 214-223

Prior, Harm: "Staatsschule und Beamtenlehrer in Deutschland". Eine Betrachtung zur historischen Entwicklung um 19. Jahrhundert. In: Aus Politik und Zeitgeschichte. Beiträge zur Wochenzeitschrift "Das Parlament" 16 (1966), Nr. 30

Reinhardt, Sibylle: Zum Professionalisierungsprozeß des Lehrers. Frankfurt 1972

Schefer, Gerwin: Das Gesellschaftsbild des Gymnasiallehrers. Frankfurt 1969

Schuh, Eduard: Der Volksschullehrer. Störfaktoren im Berufsleben und ihre Rückwirkung auf die Einstellung im Beruf. Berlin/Hannover/Darmstadt 1962

Schwonke, Martin: "Das Gesellschaftsbild des Lehrers". In: Die Deutsche Schule 58 (1966), S. 73-85

Tenbruck, Friedrich: "Zur deutschen Rezeption der Rollentheorie". In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 13 (1961), S. 1-40

Weibels, Franz: "Schulleiter als Oberpunktrichter. Seltsame Blüten der gymnasialen Oberstufenreform". In: Frankfurter Allgemeine Zeitung Nr. 159 vom 22.7.1976, S. 8

Westwood, Lewis J.: "Die Rolle des Lehrers (I und II)". In: Der Lehrer in Schule und Gesellschaft, hrsg. von Klaus Betzen und Karl Ernst Nipkow. München 1971, S. 34-80

Wilson, Bryan R.: "Die Rolle des Lehrers - eine soziologische Analyse". ebd. S. 11-33

Wischmann, Günter und Seidler, Manfred: "Die Selbstbeurteilung des Lehrers an höheren Schulen". In: Bildung und Erziehung 19 (1966), S. 219-225

Zeiher, Helga: Gymnasiallehrer und Reformen. Stuttgart 1973

4. Zur Soziolinguistik

Bernstein, Basil: Studien zur sprachlichen Sozialisation. Düsseldorf 1972

ders.: "Der Unfug mit der 'kompensatorischen' Erziehung". In: Familienerziehung, Sozialschicht Schulerfolg. 4. A. Weinheim und Basel 1974 (1. A. 1971), S. 21-36 (Bernstein 1974)

Bock, Irmgard: Das Phänomen der schichtenspezifischen Sprache als pädagogisches Problem. Darmstadt 1972

Dittmar, Norbert: Soziolinguistik. Frankfurt 1973

Hörmann, Hans: Psychologie der Sprache. Berlin/Heidelberg/New York 1967

Jäger, Siegfried: "Sprachnorm und Schülersprache". In: Sprache und Gesellschaft, Jahrbuch 1970. Düsseldorf 1971, S. 166-233

ders.: "Sprachbarrieren?" 21 Thesen zur Diskussion.
In: Linguistische Berichte 15 (1971), S. 61f

Klein, Wolfgang und Wunderlich, Dieter: "Aspekte
der Soziolinguistik. Frankfurt 1972

Labov, William: "Die Logik des Nonstandard-Englisch
(Auszug)". ebd., S. 92-109

Maas, Utz und Wunderlich, Dieter: Pragmatik und
sprachliches Handeln. Frankfurt 1972

Oevermann, Ulrich: Sprache und soziale Herkunft.
Frankfurt 1972

Roeder, Peter-Martin: "Sprache, Sozialstatus und
Schulerfolg." In: Familienerziehung, Sozialschicht,
Schulerfolg. 4.A. Weinheim und Basel 1974 (1.A.
1971), S. 1-20 (Roeder 1974)

ders.: "Sprache, Sozialisation und Bildungschancen".
In: Sozialstatus und Schulerfolg, hrsg. von Peter-
Martin Roeder, Pasdzierny, A. und Wolf, W.
Heidelberg 1965

Sanders, Willy: Linguistische Stiltheorie. Göttingen
1973

5. Probleme sozialgeschichtlicher Arbeit

Böhm, Winfried: "Sozialgeschichtliche Aspekte zum
Problem von Schule und Gesellschaft". In: Viertel-
jahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik 51
(1975), S. 360-371

Bokelmann, Hans: "Wozu taugen historische Erkennt-
nisse?" In: Deutsche Berufs- und Fachschule 68
(1972), S. 898-921

Dreitzel, Hans Peter: "Über die historische Methode
in der Soziologie". In: Sozialer Wandel, Zivilisa-
tion und Fortschritt als Kategorien der soziologi-
schen Theorie, hrsg. von Hans-Peter Dreitzel.
Neuwied/Berlin 1967, S. 441-465

Elias, Norbert: "Soziologie und Geschichtswissen-
schaft". In: Geschichte und Soziologie, hrsg. von
Hans-Ulrich Wehler. Köln 1972, S. 53-77

Furck, Carl-Ludwig: "Geschichte als kritisches Instrument der Erziehungswissenschaft. Ein Versuch". In: Politische Bildung in der Demokratie. Festschrift für Fritz Borinski, hrsg. von G. Doerry. Berlin 1968, S. 215-219

Kocka, Jürgen: "Zu einigen sozialen Funktionen der Geschichtswissenschaft". In: Geschichte und Sozialwissenschaften, hrsg. von Peter Böhning. Neue Sammlung 1972, Sonderheft 6, S. 12-17

Lingelbach, Karl-Christoph: "Zur historischen Veränderbarkeit sozialer Systeme". In: Funkkolleg Erziehungswissenschaft Band 1, hrsg. von Wolfgang Klafki u.a. 2. A. Frankfurt 1971 (1.A. 1971), S. 308-323

ders.: "Methodische Probleme erziehungswissenschaftlicher Untersuchungen". In: Funkkolleg Erziehungswissenschaft Band 3, S. 154-171

Mommsen, Wolfgang: Die Geschichtswissenschaft jenseits des Historismus. Düsseldorf 1971

Stratmann, Karlwilhelm: "Historische Pädagogik als Mittel der Entmythologisierung - dargestellt am Beispiel des Berufsbegriffs". In: Bildungstradition und moderne Gesellschaft. Festschrift für Hans-Hermann Groothoff. Berlin 1975, S. 304-322

Wittram, Reinhard: Anspruch und Fragwürdigkeit der Geschichte. Göttingen 1969

II. ZUR SCHULPÄDAGOGIK UND SCHULKRITIK

(Eine Trennung in historische und moderne Texte unterbleibt, um den Zusammenhang der Fragestellungen zu dokumentieren.)

Adorno, Theodor W.: "Erziehung - wozu?" In: ders.: Erziehung zur Mündigkeit. 16-30. Tsd. Frankfurt 1972 (1.A. o.J.)

Ansorge, Dietrich: "Schüler contra Schulunterricht". In: Zur Pathologie des Unterrichts, hrsg. von Johannes Flügge. Bad Heilbrunn 1971, S. 14-28

Arbeitsgruppe Vorschulerziehung am Deutschen Jugendinstitut: "Vorklasse oder Kindergarten? Überlegungen zu einer bildungspolitischen Fragestellung". In: Vorschulische Erziehung Band 1: Besondere Bedingungen und entwicklungspsychologische Voraussetzungen, hrsg. von A. Baumgartner und H. Geulen. Weinheim 1975, S. 71-96 (Arbeitsgruppe Vorschulerziehung)

Ballauf, Theodor: "Weshalb Schule?" In: Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik 51 (1975), S. 372-391

Benner, Dietrich und Schmied-Kowarzik, Wolfdietrich: Prolegomena zur Grundlegung der Pädagogik I. Herbart's prektische Philosophie und Pädagogik. Ratingen 1967 (Benner 1967)

Benner, Dietrich: "Die Frage nach dem Wesen der Erziehung bei Herbart". In: Pädagogische Rundschau 23 (1969), S. 358-376 (Benner 1969)

ders.: "Zur Diskussion über Schultheorien". In: Pädagogische Rundschau 26 (1972), S. 830-839 (Benner 1972a)

ders.: "Herbart als Schultheoretiker: Zur Bedeutung seiner Konzeption des 'erziehenden Unterrichts' für eine Entschulung der Schule". In: Johann Friedrich Herbart. Leben und Werk in den Widersprüchen seiner Zeit. Neun Analysen, hrsg. von Friedrich W. Buech und Hans-Dietrich Reapke. Oldenburg 1976, S. 53-66 (Benner 1976a)

ders.: Einführung in die Didaktik, Lehrplan- und Schultheorie. Vorlesung im WS 1976/77 an der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster. Unveröffentlichtes Manuskript (Benner WS 76/77)

Bernfeld, Siegfried: Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung. Frankfurt 1973 (erstmalig Leipzig/Wien/Zürich 1925)

Blankertz, Herwig (Hrsg): Bildung und Brauchbarkeit. Braunschweig 1965

ders.: "Bildungstheorie und Ökonomie". In: Texte zur Schulreform, hrsg. von Karlheinz Reble. Weinheim 1966, S. 61-86

ders.: "Bildungsbegriff". In: Die geisteswissenschaftliche Pädagogik am Ausgang ihrer Epoche, hrsg. von Ilse Dahmer und Wolfgang Klafki. Weinheim 1968, S. 103-113

ders.: Theorien und Modelle der Didaktik. 8.A.
München 1974 (1.A. 1969)

Bokelmann, Hans: "Sozialökonomische Bildung im
Gymnasium". In: Wirtschaft und Höhere Schule.
Veröffentlichungen der Walter-Raymond-Stiftung,
Band 9. Köln/Opladen 1968

Caselmann, Christian: Der unsystematische Herbart.
Heidelberg 1962 (Caselmann 1962)

Döring, Klaus W.: Lehrerverhalten und Lehrerberuf. 6.A.
Weinheim/Berlin/Basel 1975 (1.A. 1970)

Essigke, Barbara: Vergleichende Analyse traditionel-
ler und moderner Schultheorien im Spannungsfeld
von Schullegitimation und Schulkritik. Diplomar-
beit Münster 1976

Fichte, Johann Gottlieb: Reden an die deutsche
Nation, hrsg. von Fritz Medicus. Hamburg 1955

Fischer, Wolfgang (Hrsg.): Schule und kritische
Pädagogik. Heidelberg 1972

ders.: "Über Staat, Schule und pädagogische Wissen-
schaft". In: Vierteljahresschrift für wissenschaft-
liche Pädagogik 49 (1973), S. 296-313

ders.: "Abschaffung der Schule? Radikale Schulkritik
in der Gegenwart". In: Bildungstheorie und Schule,
hrsg. von Rudolf Hülshoff. Düsseldorf 1974, S. 87-181

ders.: "Bildung trotz Schule?" In: Vierteljahre-
schrift für wissenschaftliche Pädagogik 51 (1975),
S. 327-343 (Fischer 1975a)

ders.: "Über Sokrates, Politik und Bildung". In:
Geschichte/Politik/Pädagogik. Aspekte menschlicher
Verantwortung, hrsg. von Gerd Stein. Kastellaun
1975, S. 55-73 (Fischer 1975b)

Flitner, Andreas: "Zerstörung der humanen Schule?"
In: DIE ZEIT Nr. 8 vom 13.2.1976, S. 10

Flügge, Johannes: "Autoritäre Tendenzen in modernen
Unterrichtskonzepten". In: Zur Pathologie des Un-
terrichts, hrsg. von Johannes Flügge. Bad Heil-
brunn 1971, S. 151-168

Fürstenau, Peter: "Neuere Entwicklungen der Bürokratieforschung und das Schulwesen". In: Neue Sammlung 7 (1967), S. 511-525 (Fürstenau 1967)

ders.: "Zur Psychoanalyse der Schule als Institution". In: Theorie der Schule. Konzepte und Kritik, hrsg. von Günter Brinkmann u.a. Kronberg/Taunus 1974, S. 126-141
(erstmal erschienen in: Argument 6 (1964), S. 65-78)
(Fürstenau 1974)

Furck, Carl-Ludwig: Das pädagogische Problem der Leistung in der Schule. Weinheim 1961

ders.: "Innere oder äußere Schulreform?" In: Zur Theorie der Schule. Weinheim 1969, S. 115-133
(erstmal erschienen in: Zeitschrift für Pädagogik 13 (1967), S. 99-115)

Goldschmidt, Friedrich und Goldschmidt, Paul: Das Leben des Staatsrath Kunth. Berlin 1881

Hegel, Georg Wilhelm Friedrich: Nürnberger Schulreden. In: Sämtliche Werke, hrsg. von H. Glockner. Band 3, Stuttgart 1949, S. 231-297 (NSch)

ders.: Grundlinien der Philosophie des Rechts, hrsg. von Johannes Hoffmeister. 4. A. Hamburg 1962
(1.A. 1955) (RP)

Heimann, Paul; Otto, Günter; Schulz, Wolfgang: Unterricht - Analyse und Planung. 8.A. Hannover 1976 (1. A. 1965)

Heitger, Marien: "Der Lehrer im Spannungsfeld von Institution und pädagogischem Auftrag". In: Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik 51 (1975), S. 392-411

Held, Fritz: "Gibt es didaktogene Lernstörungen? - Gedanken zur Ganzwortmethode und Mengenlehre". In: Theorie und Praxis schulischer Reformen im Spannungsfeld von Pädagogik und Politik, hrsg. von Gerd Stein. Kastellaun 1975, S. 162-173

Hammer, Klaus Peter: "Merkmale und Verfahren eines situationsorientierten Curriculums". In: Vorschulische Erziehung Band 2: Curriculare und methodische Ansätze, hrsg. von A. Baumgartner und H. Geulen. Weinheim 1975, S. 74-95

Hennecke, Frank: Staat und Unterricht. Berlin 1972

Henningsen, Jürgen: "Über das ideale Schulbuch".
In: Westermanns Pädagogische Beiträge 27 (1975),
S. 626-631

Hentig, Hartmut von: Universität und Höhere Schule.
Gütersloh 1967

Verb.: Systemzwang und Selbstbestimmung. 3., erw.
und veränd. A. Stuttgart 1970 (1.A. 1968)

ders.: Guernavaca oder: Alternativen zur Schule?
Stuttgart 1971

ders.: "An dem, was wirklich ist, erkennen, was
möglich ist". In: Neue Sammlung 16 (1976), S. 195-214

Herbart, Johann Friedrich: Pädagogische Schriften,
hrsg. von Otto Willmann. 2 Bände Leipzig 1873 und
1880 (Willmann I und II)

ders.: Allgemeine Pädagogik aus dem Zweck der Er-
ziehung abgeleitet. In: Willmann I, S. 333-525 (AP)

ders.: Über die ästhetische Darstellung der Welt
als das Hauptgeschäft der Erziehung. In: Willmann I,
S. 263-297 (ÄDW)

ders.: Über Erziehung unter öffentlicher Mitwirkung.
In: Willmann II, S. 37-50 (EM)

ders.: Umriß pädagogischer Vorlesungen. In: Will-
mann II, S. 506-669 (U)

Heydorn, Heinz Joachim: Über den Widerspruch von
Bildung und Herrschaft. Frankfurt 1970 (Heydorn 1970)

ders. und Koneffke, Gernot: Studien zur Sozialge-
schichte und Philosophie der Bildung. Band II:
Aspekte des 19. Jahrhunderts in Deutschland.
München 1973 (Heydorn 1973)

Hierdeis, Helmwart: Pädagogik. Eine Einführung.
Band 3: Erziehungsinstitutionen. Donaueschingen 1974

Humboldt, Wilhelm von: Gesammelte Schriften, hrsg.
von Bruno Gehardt. Band 10: Politische Denkschrif-
ten. Berlin 1903 (10)

ders.: Gesammelte Schriften, hrsg. von Bruno Geb-
hardt. Band 13: Werke, Nachträge. Berlin 1920 (13)

ders.: Werke in fünf Bänden, hrsg. von Andreas Flitner und Klaus Giel. Band I: Schriften zur Anthropologie und Geschichte. Darmstadt 1960 (I)

ders.: Werke in fünf Bänden, hrsg. von Andreas Flitner und Klaus Giel. Band II: Schriften zur Altertumskunde und Ästhetik. Darmstadt 1961 (II)

ders.: Werke in fünf Bänden, hrsg. von Andreas Flitner und Klaus Giel. Band IV: Schriften zur Politik und zum Bildungswesen. 2. A. Darmstadt 1969 (1. A. 1964) (IV)

ders.: Ideen zu einem Versuch, die Gränzen der Wirksamkeit des Staats zu bestimmen. In: Werke in fünf Bänden, Band I, ebd. S. 56-233 (Ideen)

ders.: Theorie der Bildung des Menschen. In: Werke in fünf Bänden, Band I, ebd. S. 234-240 (ThB)

ders.: Über den Geist der Menschheit. In: Werke in fünf Bänden, Band I, ebd. S. 506-518 (GdM)

ders.: Über die Aufgabe des Geschichtsschreibers. In: Werke in fünf Bänden, Band I, S. 585-606 (AdG)

ders.: "Über das Studium des Alterthums, und des Griechischen insbesondere". In: Sechs ungedruckte Aufsätze über das Klassische Altertum, hrsg. von Albert Leitzmann. Leipzig 1896 (Altertum)

Illich, Ivan: Schulen helfen nicht. Über das mythenbildende Ritual der Industriegesellschaft. Reinbek 1972

ders.: Entschulung der Gesellschaft. Entwurf eines demokratischen Bildungssystems. Reinbek 1973

Iven, Kurt: Die Industrie-Pädagogik des 18. Jahrhunderts. Langensalza 1929

Jeismann, Karl Ernst: "Nationalerziehung. Bemerkungen zum Verhältnis von Politik und Pädagogik in der Zeit der preußischen Reform 1806-1815". In: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht 19 (1968), S. 213ff

ders.: Staat und Erziehung in der preußischen Reform 1807-1819. Göttingen 1969 (Jeismann 1969)

ders.: "Gymnasium, Staat und Gesellschaft in Preußen". In: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht 21 (1970), S. 453-470

Kerstiens, Ludwig: "Gegenwärtige Tendenzen im Bildungswesen auf dem Hintergrund geschichtlicher Erfahrungen". In: Theorie und Praxis schulischer Reformen im Spannungsfeld von Pädagogik und Politik, hreg. von Gerd Stein. Kastellaun 1975, S. 16-33

Klafki, Wolfgang: Das pädagogische Problem des Elementaren und die Theorie der kategorialen Bildung. 4.A. Weinheim 1964 (1.A. 1959)

ders.: Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim 1963

Kramp, Wolfgang: Studien zur Theorie der Schule. München 1973

Lechner, Georg: Bildung und Wirtschaft bei Pestalozzi, Wilhelm von Humboldt und Fichte. Diss. Leipzig 1925

Lehmensick, Erich: Die Theorie der formalen Bildung. Göttingen 1926

Lessing, Gotthold Ephraim: Die Erziehung des Menschengeschlechts. In: Werke Band 2, hreg. von Otto Mann. München 1969, S. 1110-1132

Lichtenstein, Ernst: Zur Entwicklung des Bildungsbegriffs von Meister Eckhart bis Hegel. Heidelberg 1966

Liebel, Manfred und Wellendorf, Franz: Schüler-selbstbefreiung. Voraussetzungen und Chancen der Schülerrebellion. Frankfurt 1969

Litt, Theodor: Das Bildungsideal der deutschen Klassik und die moderne Arbeitswelt. 7.A. Bochum 1971 (1.A. o.J.)

Löwisch, Dieter-Jürgen und Ruhloff, Jörg: "Pädagogik und Politik. Systematischer Bericht über die Diskussion beim IX. 'Salzburger Symposion' ". In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik 49 (1973), S. 383-394

- Mann, Albert: Das Verhältnis des Staates zum Bildungswesen im Lichte der Staatswissenschaft seit Wilhelm von Humboldt. Langensalza 1900
- Maskus, Rudi (Hrsg.): Zur Geschichte der Mittel- und Realschule. Bad Hailbrunn 1966
- Menze, Clemens: Wilhelm von Humboldts Lehre und Bild vom Menschen. Ratingen 1965 (Menze 1965)
- ders.: Wilhelm von Humboldt und Christian Gottlob Heyne. Ratingen 1966 (Menze 1966)
- ders.: "Über die Notwendigkeit eines Freien Schulwesens". In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik 48 (1972), S. 216-231 (Menze 1972)
- ders.: Die Bildungsreform Wilhelm von Humboldts. Hannover 1975 (Menze 1975)
- ders.: "Die Verkehrung des Humboldtschen Gymnasiums von der Menschheitsschule zur Standesschule". In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik 51 (1975), S. 125-145 (Menze 1975a)
- Mayer, Ruth: "Das Berechtigungswesen in seiner Bedeutung für Schule und Gesellschaft im 19. Jahrhundert". In: Zeitschrift für die gesamte Staatswissenschaft 124 (1968), S. 763-776
- Minister für Arbeit, Gesundheit und Soziales des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.): Arbeitshilfen zur Planung der Arbeit im Kindergarten. Düsseldorf o.J. (nach 1971)
- Mollenhauer, Klaus: Erziehung und Emanzipation. München 1968
- ders.: Theorien zum Erziehungsprozeß. 3.A. München 1976 (1.A. 1972)
- Negt, Oskar: "Schule als Erfahrungsprozeß. Gesellschaftliche Aspekte des Glocksee-Projekts". In: Ästhetik und Kommunikation 6/7 (1975/76)
- Nicolin, Friedrich: Hegels Bildungstheorie. Bonn 1955
- Nipkow, Karl Ernst: Die Individualität als pädagogisches Problem bei Pestalozzi, Humboldt und Schleiermacher. Weinheim 1960 (Nipkow 1960)

Nohl, Hermann: Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie. 6.A. Frankfurt 1963 (1.A. o.J.)

Offe, Claus: "Bildungssystem, Beschäftigungssystem und Bildungspolitik - Ansätze zu einer gesellschaftlichen Funktionsbestimmung des Bildungssystems". In: Bildungsforschung. Probleme - Perspektiven - Prioritäten, hrsg. von Heinrich Roth und Dagmar Friedrich. Stuttgart 1975, S. 215-252

Quarck, Gertrud: Über das Verhältnis von Staat und Erziehung bei Johann Wilhelm Süvern. Diss. Frankfurt, Greifswald 1929

Reichwein, Roland: "Autorität und autoritäres Verhalten bei Lehrern. Soziologische Aspekte des Autoritätsproblems in der Schule". In: Neue Sammlung 7 (1967), S. 20-33

Reimer, Everett: Schafft die Schule ab! Reinbek 1972

Rinne, Helga: "Organisation und Verwaltung institutionalisierter Kleinkindererziehung in der BRD". In: Vorschulische Erziehung Band 1: Gesellschaftliche Bedingungen und entwicklungspsychologische Voraussetzungen, hrsg. von A. Baumgartner und H. Geulen. Weinheim 1975, S. 97-122

Ritter, Joachim: "Institution 'ethisch!'. Bemerkungen zur philosophischen Theorie des Handelns". In: Zur Theorie der Institution, hrsg. von Helmut Schelsky. Düsseldorf 1970, S. 59-65

Roeder, Peter-Martin: Erziehung und Gesellschaft. Weinheim 1968

ders.: "Institutionalisierte Erziehung und Bildung als Thema des pädagogischen Kernstudiums". In: Das Kernstudium in der Erziehungswissenschaft, hrsg. von der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Weinheim 1968, S. 50-53 (Roeder 1968)

Roessler, Wilhelm: "Der Einfluß Hegels auf das Schulwesen des 19. Jahrhunderts". In: Erkenntnis und Verantwortung. Festschrift für Theodor Litt, hrsg. von Josef Derbolav und Friedhelm Nicolin. Düsseldorf 1960, S. 434-450.

Rolff, Hans-G.: "Sozialisationsorientierte Curriculumentwicklung und curriculumorientierte Sozialisationsforschung". In: Sozialisationsforschung Band II: Sozialisationsinstanzen, Sozialisations-effekte, hrsg. von Heinz Walter. Stuttgart 1973, S. 89-107

Ruhloff, Jörg: "Demokratisierung der Schule?" In: Schule und kritische Pädagogik, hrsg. von Wolfgang Fischer. Heidelberg 1972, S. 43-73

Rumpf, Horst: 40 Schultage. Tagebuch eines Studienrats. 2. A. Braunschweig 1966

Sachs, Wolfgang: "Entschulung des Lernens". In: Neue Sammlung 15 (1975), S. 125-148

Salzmann, Christian: "Pädagogische Überlegungen zum Problem des Berechtigungswesens". In: Pädagogische Rundschau 20 (1966), D. 134-151

Schleiermacher, Friedrich E.D.: Pädagogische Schriften, hrsg. von Erich Weniger. 2 Bände. Düsseldorf 1957

Schmiad-Kowarzik, Wolfdietrich und Benner, Dietrich: Prolegomena zur Grundlegung der Pädagogik I. Herbarte praktische Philosophie und Pädagogik. Ratingen 1967

Schöneberg, Hans: "wider die scheinwelt der schule". Essen 1963 (neue pädagogische bemühungen 5)

Schmidt-Wellenburg, Angelika: Gymnasiasten im Konfliktfeld Schule. München 1974

"Die Schülerschule von Barbiana". Auszug in: Theorie der Schule. Konzepte und Kritik, hrsg. von Günter Brinkmann u.a. Kronberg 1974, S. 191-211 (erstmalig erschienen im Italienischen 1967)

Schütz, Egon: Freiheit und Bestimmung. Düsseldorf 1975

Schulz, Wolfgang: "Unterricht - Analyse und Planung". In: Unterricht. Analyse und Planung, hrsg. von Paul Heimann u.a. 8.A. Hannover 1976 (1.A. 1965), S. 13-47

ders.: "Umriss einer didaktischen Theorie der Schule". In: Zur Theorie der Schule. Weinheim 1969, S. 27-45

Seidenfaden, Fritz: "Über einige bisher unbekannte kleinere Schriften Herbarts". In: Pädagogische Rundschau 20 (1966), S. 155-161 (Seidenfaden 1966)

ders.: Die Pädagogik des jungen Herbart. Weinheim 1967
(Seidenfaden 1967)

Sochatzky, Klaus: Das neuhumanistische Gymnasium und die rein menschliche Bildung. Zwei Schulreformversuche in ihrer weitreichenden Bedeutung. Göttingen 1973

Stein, Gerd: "Verantwortung - Reflexion zu einem (un-)zeitgemäßen Begriff". In: Geschichte/Politik/Pädagogik. Aspekte menschlicher Verantwortung, hrsg. von Gerd Stein. Kastellaun 1975, S. 27-37

Uhle, Reinhard: Geisteswissenschaftliche Pädagogik und kritische Erziehungswissenschaft. München 1976

Wehle, Gerhard: "Schule, Lehrer und gesellschaftliche Mächte". In: Die geisteswissenschaftliche Pädagogik am Ausgang ihrer Epoche, hrsg. von Ilse Dahmer und Wolfgang Klefki. Weinheim 1968, S. 231-243

Weniger, Erich: Die Eigenständigkeit der Erziehung in Theorie und Praxis. 4.A. Weinheim 1964
(Weniger 1964a)

ders.: "Theorie und Praxis in der Erziehung". ebd. S. 7-22

ders.: "Die Autonomie der Pädagogik". ebd. S. 71-87

ders.: "Die Hilfe der pädagogischen Theorie im Streit um die Schulreform". ebd. S. 528-538

ders.: "Zur Geistesgeschichte und Soziologie der pädagogischen Fragestellung". In: Erziehungswissenschaft und Erziehungswirklichkeit, hrsg. von Hermann Röhrs. Frankfurt 1964, S. 346-362
(erstmalig erschienen 1936) (Weniger 1964b)

Zimmer, Jürgen (Hrsg.): Curriculumentwicklung im Vorschulbereich. 2 Bände. München 1973

III: QUELLEN ZUR SOZIALGESCHICHTE DER SCHULE

1. Gesetze, amtliche Äußerungen, Statistiken

Amtliche Belehrung ueber den Geist und das Wesen der Buchenschaft aus den Untersuchungsakten gezogen und zunaechst zur Verwarnung fuer alle Studirende auf den Koeniglich PreuBischen Universitaeten bestimmt. 1.10.1824, o.O. (von der Regierung veroeffentlicht)

Beckedorff, Ludolph (Hrsg.): Jahrbücher des Preussischen Volks-Schulwesens. 1. Band Berlin 1825

Blenck, E. (Hrsg.): Festschrift des Königlich Preussischen Statistischen Bureaus. Berlin 1905 (Blenck)

Delbrück, Fr. Ed.: Über die Mittel, den staatsverderblichen Richtungen der Zeit bey der Schuljugend entgegenzuwirken. Bonn 1825

Froese, Leonhard und Krawietz, Werner (Hrsg.): Deutsche Schulgesetzgebung. Band 1: Brandenburg, Preußen und Deutsches Reich bis 1945. Weinheim/Berlin/Basel 1968

Engel, -: Beiträge zur Statistik des Unterrichtswesens im Preussischen Staate und seinen älteren Provinzen. Die Zeit von 1818 bis 1864 resp. 1867 umfassend. Berlin 1869

Eulenburg, Franz: Die Frequenz der deutschen Universitäten von ihrer Gründung bis zur Gegenwart. Leipzig 1904

Die Gesetzgebung auf dem Gebiete des Unterrichtswesens in Preußen von 1817-1868. Aktenstücke aus dem Ministerium der geistlichen Unterrichts- und Medizinal-Angelegenheiten. Berlin 1869

Giese, Gerhardt: Quellen zur deutschen Schulgeschichte seit 1800. Göttingen 1961

Heckert, Adolph (Hrsg.): Handbuch der Schulgesetzgebung Preußens. Berlin 1897

Lexis, W. (Hrsg.): Das Unterrichtswesen im Deutschen Reich. Berlin 1904

Menzel, Karl Adolph: Die drei Königlich Preussischen Schul-Reglements. Breslau 1833

Michael, Berthold und Schepp, Heinz-Hermann (Hrsg.): Politik und Schule von der Französischen Revolution bis zur Gegenwart. Band 1. Frankfurt 1973

Neigebauer, Johann Daniel Ferdinand: Sammlung der auf den öffentlichen Unterricht in den Königl. Preussischen Staaten sich beziehenden Gesetze und Verordnungen. Hamm 1826

Reglement für die Prüfungen der Kandidaten des höheren Schulamts. 20.4.1831

Die drei preussischen Regulative, vom 1., 2. und 3. Oktober 1854 über Einrichtungen des evgl. Seminar-, Präparanden- und Elementar-Schulunterrichts. Im amtlichen Auftrag zusammengestellt von A.W.F. Stiehl. Berlin 1868

Rönne, Ludwig von: Das Unterrichtswesen des preussischen Staates. 2 Bände. Berlin 1855 (Rönne I, II)

Schweim, Lothar (Hrsg.): Schulreform in Preußen. Entwürfe und Gutachten. Weinheim 1966

Süvern, Johann Wilhelm: "Unterrichts-Verfassung der Gymnasien und Stadtschulen vom 12.1.1816". ebd., S. 59-98

dars.: "Unterrichtsgesetzesentwurf von 1819". ebd., S. 123-221

Wiese, Ludwig: Das höhere Schulwesen in Preußen. Historisch-statistische Darstellung. Berlin 1864 (Wiese 1864)

dars.: Verordnungen und Gesetze für die höheren Schulen in Preußen. Berlin 1867 (Wiese 1867)

2. Beiträge von Gymnasiallehrern

Biedermann, Nicol. Jos.: Jahresbericht über den Schulcursus 1833-34. Bonn 1834

Bübel, M.: "Wie koennen die Schueler eines Gymnasiums Beweise einer wahren und echten Vaterlandsliebe geben?" In: Programm Gymnasium Gleiwitz. Breslau 1826

Bomhard, Mt. Chr. Fr.: Über die Verbesserung der Höhern Gymnasiallehrstellen. Ansbach 1819

Deinhardt, Johann Heinrich: Der Gymnasialunterricht nach den wissenschaftlichen Anforderungen der jetzigen Zeit. Hamburg 1837

Evers, Ernst August: Ueber die Schulbildung zur Bestialität. Aarau 1807

Hantschke, Johann Carl Leberecht: "Staat, Schule und Haus müssen in ihren Strebungen Eins seyn, wenn das Werk der Jugendbildung gedeihen soll". Schulprogramm Elberfeld 1827, S. 5-12

Heinsius, Friedrich Theodor: Verhältnisse der Moralität zur Intelligenz in der Paedagogik unserer Zeit. Glogau 1835

Haydler, Wilhelm Ferd.: "Ueber Nationalerziehung." In: Schulprogramm Gymnasium Frankfurt/Oder. Frankfurt/Oder 1849

Kapp, Friedrich: Aufruf zur Umgestaltung der deutschen Nationalerziehung. Arnberg 1848

Jachmann, Reinhold Bernhard: Über das Verhältnis der Schule zur Welt. In: Dokumente des Neuhumanismus I, hrsg. von Rudolf Joerden. 2. A. Weinheim 1962

Knefel, Ernst: "Der Lehrer im Verhältnis zu seinen Schülern und deren Eltern". Schulprogramm Herford 1824, S. 3-32

Kratos. Zeitschrift für Gymnasien Jge 1 und 2 (1819/20)

Kritische Bibliothek für das Schul- und Unterrichtswesen.

Lobe, Georg: "Über die Hindernisse, welche aus der modernen häuslichen Erziehung für einen gedeihlichen Gymnasialunterricht entstehen. Winke für Eltern und deren Stellvertreter". Jahresbericht des Gymnasiums Rinteln (Hessen) 1846, S. 3-26

Die Mnemotechnick, erläutert durch Anwendung derselben auf die Hauptdaten der Bayerischen Geschichte und Geographie. Augsburg 1847

Mützell, Julius: Andeutungen über das Wesen und die Berechtigung der Philologie. Berlin 1835

ders.: Paedagogische Skizzen, die Reform der deutschen höheren Schulen betreffend. Berlin 1850

Reber, Wilhelm: Nothwendigkeit der sittlichen Bildung der Jugend und ihre Hindernisse in einer öffentlichen Bildungsanstalt. Rede vom 29.1811 in Regensburg Stadthof 1811

Rossel, -: "Die beiden Bildungswege unserer Zeit und ihre Vermittlung": Schulprogramm Dillenburg 1847, S. 1-20

Roth, Carl Ludwig: Kleine Schriften pädagogischen und biographischen Inhalts. 2. Band Stuttgart 1857

Rumpel, Theodor: "Nachrichten über die Entstehung und den Fortgang des evangelischen Gymnasiums zu Gütersloh nebst einigen einleitenden Bemerkungen über christliche Gymnasialbildung". Schulprogramm Gütersloh 1856, S. 3-18

Ueber die Schuldisciplin. Verhandlungen der Schullehrer-Conferenz-Gesellschaft zu Cappel. Münster 1835

Der Schulfreund, oder fliegende Blätter über Alles und Neues im Schulwesen. Erster Band Berlin 1836

Allgemeine Schulzeitung, hrsg. von K. Dilthey und E. Zimmermann. Darmstadt 1824-1831

Schwarz, Fr.H. Chr.: Die Schulen. Die verschiedenen Arten der Schulen, ihre inneren und äußeren Verhältnisse. Leipzig 1832

Spillecke, August: Rede bei der Einweihung des neuen Schulgebäudes der Koeniglichen Toechterschule zu Berlin. Berlin 1827

Spiller, P.: "Über eine neue Organisazion im Schulwesen". Schulprogramm Posen 1845, S. 3-14

Steffen, Wilhelm: Das Stettiner Gymnasium um 1848. Marburg/Lahn 1957

Brauns, Karl Eduard und Theobald, Friedrich August: Statistisches Handbuch der deutschen Gymnasien. Erster Band für das Jahr 1835. Kassel 1835

dies.: Statistisches Handbuch der deutschen Gymnasien. Erster Band für das Jahr 1836. Kassel 1837

Theobald, Friedrich August. (Hrsg.): Statistisches Handbuch der deutschen Gymnasien. Zweiter Band für die Jahre 1837, 1838 und Anfang von 1839. Kassel o.J.

ders.: Über das Verhältniß der Gymnasial-Lehrer zu den Eltern ihrer Schüler und die Bedingungen einer erfolgreichen gemeinschaftlichen Jugend-
erziehung. Kassel 1838

Villaume, Peter: "Ob und inwiefern bei der Erziehung die Vollkommenheit des einzelnen Menschen seiner Brauchbarkeit zu opfern sei?" In: Bildung und Brauchbarkeit, hrsg. von Herwig Blankertz. Braunschweig 1965, S. 69-142

Waldmann, Heinrich: Andeutungen über die Verantwortlichkeit der Schule für das sittliche Gedeihen ihrer Zöglinge. Heiligenstadt 1845

"Was wird von dem Erzieher, oder überhaupt im Umgange mit der Jugend gefordert?" In: Jahresprogramm Kempen (Rheinland)

Weber, Wilhelm Ernst: Freuden und Leiden des Schulmannes. Bremen 1831

3. Stellungnahmen außerhalb des Gymnasiums

Bemerkungen ueber die heutigen academischen Verbindungen. Berlin und Posen 1824

Demeter, Ignaz: Grundsätze für die Bildung der Schullehrer. Rastatt 1811

Engelhardt, Johann Georg Veit: Rede bei Gelegenheit der Verwarnung der Studierenden vor der Theilnahme an geheimen Gesellschaften. Erlangen 1823

Evangelische Kirchenzeitung. Jge 25-32 (1836-43)

Fabritius, Karl Moritz Eduard: Ueber den herrschenden Unfug auf teutschen Universitaeten, Gymnasien und Lycaeen, oder: Geschichte der akademischen Verschwörung gegen Koenigthum, Christenthum und Eigenthum. Mainz 1822

"Die Realschulen oder höhern Bürgerschulen". In: Die Gegenwart. Eine encyclopädische Darstellung der neuesten Zeitgeschichte für alle Stände. Erster Band Leipzig 1848, S. 326-342

Graser, Johann Baptist: Divinität oder das Princip der einzig wahren Menschenerziehung. Hof 1811

Hagelüken, Fr. AC.: Fragment ueber Erziehung in Bezug auf das revolutionäre Treiben unsrer Zeit. Münster 1834

ders.: Einige Andeutungen ueber die Bildung des Herzens an den Gymnasien. Köln 1844

Hillebrand, Joseph: Ueber Deutschlands National-Bildung. Frankfurt 1818

Krug, Wilhelm Traugott: Appelazion an den Richterstuhl der oeffentlichen Meinung in Sachen des Herrn Stiftskapitulars Fabritius gegen die deutschen Gelehrten, betreffend deren angebliche Verschwörung. Leipzig 1822

Frage: Wie könnte am leichtesten der Unterhalt der Schullehrer hergestellt oder wenigstens hinlänglich verbessert werden? Sulzbach 1822

Mittel gegen die geheimen Ordensverbindungen unter den Studirenden. Dresden 1824

Müller, Johann Wilhelm: Der Grundsatz der Anciennität für die Besetzungen der Lehrer an den Studienanstalten. Landau 1832

Piepmeyer, Fr. Ant.: Patriotische Gedanken vornehmlich über Erziehung und Bildung der Jugend, ueber Bildungs-Anstalten und ihre Lehrer. Münster 1840

Ringseis, Nepomuk: Ueber den revolutionären Geist auf den deutschen Universitaeten. München 1834

Schram, Joseph: Die Verbesserung der Schulen in moralisch-politischer, pädagogischer und polizeylicher Hinsicht. Dortmund 1803

Steffens, Henrich: Ueber Deutschlands protestantische Universitaeten. Breslau 1820

Verfassungs-Urkunde der Jeneischen Burschenschaft. Altenburg und Leipzig 1820

Wieland, Ludwig: Giebt es gegenwärtig in Deutschland eine revolutionäre Partei und wie kann man wider Willen eine machen? Gotha 1819

de Wette (Hrsg.): Aktensammlung über die Entlassung des Professors D. de Wette vom theologischen Lehramt zu Berlin. Leipzig 1820

4. Programme von Schulen

Königliches Friedrichs-Gymnasium Breslau 1845;
Kunisch, J.G.: "Zur Geschichte des Königlichen
Friedrichs-Gymnasiums".

Gymnasium Albertinum Freiberg 1887; Thümer, K.A.:
"Geschichte des Gymnasiums zu Freiberg 1811-1842".

Herzogliches Gymnasium Ernestinum Gotha 1902;
Schneider, Max: "Die Lehrer des Gymnasium illustre
zu Gotha".

Königliche Klosterschule Ilfeld 1906; Meyer, Georg:
"Verzeichnis der Lehrer und Schüler des Ilfelder
Pädagogiums von Ostern 1800 bis vor Ostern 1853".

Königliches Marien-Gymnasium Posen 1848; Schweminski,
J.: "Entwurf einer Geschichte des Königlichen
Marien-Gymnasiums".

5. Festschriften der Schulen

Friedrichsgymnasium Altenburg 1892; Geyer, M.:
"Geschichte des Friedrichsgymnasiums zu Altenburg
seit 1789".

Friedrich-Werdersches Gymnasium Berlin 1881;
Müller, A.C.: "Friedrich-Werdersches Gymnasium
zu Berlin".

Gymnasium Danzig 1858; Hirsch, Theodor: "Geschichte
des Danziger Gymnasiums seit 1814".

Stadtgymnasium Dortmund 1959; Heckmann, Wilhelm
Georg: "Aus der Geschichte des alten Dortmunder
Gymnasiums".

Königliches Gymnasium Erfurt 1870; Weissenborn,
Dietrich, Rudolphi: "Zur Geschichte des König-
lichen Gymnasiums".

Königliches Evangelisches Gymnasium Glogau 1908;
Muth, Friedrich: "Geschichte des Gymnasiums zu
Glogau 1708-1908".

6. Geschichte der Schulen

Bouterwek, K.W.: Geschichte der Lateinischen Schule zu Elberfeld. Elberfeld 1865

Bischoff, Ernst Friedrich: Das Lehrerkollegium des Nicolai-Gymnasiums in Leipzig 1812-1896/97. Leipzig 1897

Fritsche, Hermann: Geschichte der Friedrich-Wilhelms-Schule zu Stettin während der ersten 50 Jahre ihres Bestehens. 1840-1890. Stettin 1890

Hafner, Philipp: Geschichte des Gymnasiums zu Hersfeld von 1817-1876. Hersfeld 1904

Simson, Paul: Geschichte der Schule zu St. Petri und Pauli in Danzig. Teil II 1817-1905. Danzig 1905

Jentsch, Hugo: Geschichte des Gymnasiums zu Guben. III. Teil 1773-1833. Guben 1910

IV. SEKUNDÄRLITERATUR ZUM 19. JAHRHUNDERT

1. Die Gesellschaft

Birtsch, Günter: "Zur sozialen und politischen Rolle des deutschen, vornehmlich preußischen Adels am Ende des 18. Jahrhunderts". In: Der Adel vor der Revolution, hrsg. von Rudolf Vierhaus. Göttingen 1971, S. 77-95

Bleek, Wilhelm: Von der Kameralausbildung zum Juristenprivileg. Berlin 1972

Böhme, Helmut: Prolegomena zu einer Sozial- und Wirtschaftsgeschichte Deutschlands im 19. und 20. Jahrhundert. 4.A. Frankfurt 1972 (1.A. 1968)

Bolte, Karl Martin: Sozialer Aufstieg und Abstieg. Eine Untersuchung über Berufsprestige und Berufsmobilität. Stuttgart 1959

ders.: Deutsche Gesellschaft im Wandel. Opladen 1966

ders.: Beruf und Gesellschaft in Deutschland.
Opladen 1970

Borchardt, Knut: "Zum Problem der Erziehungs- und
Ausbildungsinvestitionen im 19. Jahrhundert".
In: Beiträge zur Wirtschafts- und Stadtgeschichte.
Festschrift für Hector Ammann, hrsg. von H. Au-
bin u.a. Wiesbaden 1965, S. 380-392

ders.: Die industrielle Revolution in Deutschland.
München 1972 (Borchardt 1972a)

ders.: "Zur Frage des Kapitalmangels in der
ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts in Deutschland".
In: Industrielle Revolution. Wirtschaftliche
Aspekte, hrsg. von Rudolf Braun. Köln 1972,
S. 216-236 (Borchardt 1972b)

Braun, Rudolf: "Probleme des sozio-kulturellen
Wandels im 19. Jahrhundert". In: Kultureller Wan-
del im 19. Jahrhundert, hrsg. von Wiegmann,
Hans. Göttingen 1973, S. 11-23

Bruford, Walter: Kultur und Gesellschaft im Klas-
sischen Weimar 1775-1806. Göttingen 1966

Claessens, Dieter und Millhofer, Petra: (Hrsg.):
Familiensoziologie. Ein Reader als Einführung.
17.-22. Tsd. Frankfurt 1975 (1.A. 1973)

Daheim, Hans Jürgen: Der Beruf in der modernen
Gesellschaft. Berlin 1967

Dahrendorf, Ralf: "Industrielle Fertigkeiten und
soziale Schichtung". In: Kölner Zeitschrift für
Soziologie und Sozialpsychologie 8 (1956), S.540-
568

Demeter, Karl: "Die soziale Schichtung des deut-
schen Parlaments seit 1848". In: Vierteljahrs-
schrift für Sozial- und Wirtschaftsgeschichte 39
(1952), S. 1-29

Eisenstadt, S.N.: "Die politische Orientierung
historischer Bürokratien". In: Bürokratische
Organisation. hrsg. von Renate Mayntz. Köln
1971, S. 366-378

Engelsing, Rolf: Massenpublikum und Journalisten-
tum im 19. Jahrhundert in Nordwestdeutschland.
Berlin 1966

ders.: Kleine Wirtschafts- und Sozialgeschichte Deutschlands. Hannover 1968 (Engelsing 1968a)

ders.: "Zur politischen Bildung der deutschen Unterschichten 1789-1863". In: Historische Zeitschrift Band 206 (1968), S. 337-369 (Engelsing 1968b)

ders.: Zur Sozialgeschichte deutscher Mittel- und Unterschichten. Göttingen 1972

Fischer, Wolfram: "Innerbetrieblicher und sozialer Status der frühen Fabrikarbeiterschaft". In: Die wirtschaftliche Situation in Deutschland und Österreich um die Wende vom 18. zum 19. Jahrhundert, hrsg. von Lütge, Friedrich. Stuttgart 1964, S. 197ff

ders.: "Theorie und Praxis der Gewerbeförderung". In: Moderne deutsche Wirtschaftsgeschichte, hrsg. von Karl Erich Born. Köln/Berlin 1966, S. 86-113 (Fischer, Wolfram 1966)

Freyer, Hans: "Die Bewertung der Wirtschaft im philosophischen Denken des 19. Jahrhunderts". In: Arbeiten zur Entwicklungspsychologie, hrsg. von Felix Krueger. Fünftes Heft Leipzig 1921

Hartmann, Heinz: "Bürokratische und voluntaristische Dimensionen im organisierten Sozialgebilde". In: Bürokratische Organisation, hrsg. von Renate Mayntz. Köln 1971, S. 297-309 (Hartmann 1971)

Heinrich, Ernst H.H.: Der Rang des Beamten in historischer und dogmatischer Darstellung. Leipzig 1931

Henning, Friedrich-Wilhelm: Die Industrialisierung in Deutschland 1800 bis 1914. Paderborn 1973

Ipsen, Gunther: "Die deutsche Bauernbefreiung als Landesausbau". In: Bevölkerungsgeschichte, hrsg. von Wolfgang Köllmann und Peter Marschalck. Köln 1972, S. 154-189 (Ipsen I)

ders.: "Bevölkerungsgeschichte". ebd., S. 84-89 (Ipsen II)

Kayser, Christian Gottlob: Vollstaendiges Buecher-Lexikon 1750-1832, 5. Teil S - T. Leipzig 1835, Neudruck Graz 1961, S.320 - 324 Artikel Zftn und Ztgn über Schule

Kehr, Eckart: "Zur Genesis der preußischen Bürokratie und des Rechtsstaates. Ein Beitrag zum Dikaturproblem". In: Moderne deutsche Sozialgeschichte, hrsg. von Hans-Ulrich Wehler. 2. A. Köln/Berlin 1968, S. 37-54

Kinder, Hermann und Hilgemann, Werner: dtv-Atlas zur Weltgeschichte Band 2. 6.A. München 1971 (1.A. 1966)

Köllmann, Wolfgang: "Bevölkerung und Arbeitskräftepotential in Deutschland 1815-1865". In: Jahrbuch 1968 Landesamt für Forschung, hrsg. vom Ministerpräsidenten des Landes Nordrhein-Westfalen. Köln/Opladen 1968, S. 209-254

Koselleck, Reinhart: "Staat und Gesellschaft in Preußen 1815-1848". In: Staat und Gesellschaft im deutschen Vormärz 1815-1848, hrsg. von Werner Conze. Stuttgart 1962, S. 79-112

Kuczynski, Jürgen: Die Bewegung der deutschen Wirtschaft von 1800-1946. 2., erw. A. Meisenheim 1948

Leesch, Wolfgang: Geschichte der Steuerverfassung und -verwaltung in Westfalen seit 1815. Münster 1962

Lotz, Albert: Geschichte des deutschen Beamten-tums. 2.A. Berlin 1914

Obermann, Karl: "Die deutsche Bevölkerungsstatistik und die Bevölkerungsstruktur des Deutschen Bundes in den Jahren um 1815". In: Bevölkerungsgeschichte, hrsg. von Wolfgang Köllmann und Peter Marschalck. Köln 1972, S. 190-219

Pöls, Werner (Hrsg.): Deutsche Sozialgeschichte. Dokumente und Skizzen. Band I: 1815-1870. München 1973

Ritter, Ulrich Peter: Die Rolle des Staates in den Frühstadien der Industrialisierung. Die preußische Industrieförderung in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts. Berlin 1961

Rosenberg, Hans: "Die Pseudodemokratisierung der Rittergutsbesitzerklasse". In: Probleme der deutschen Sozialgeschichte, hrsg. von Hans Rosenberg. Frankfurt 1969, S. 7-49

Rüegg, Walter und Neuloh, Otto: (Hrsg.): Zur soziologischen Theorie und Analyse des 19. Jahrhunderts. Studien zum Wandel von Gesellschaft und Bildung im neunzehnten Jahrhundert Band I, Forschungsunternehmen der Fritz-Thyssen-Stiftung. Göttingen 1971

Schmitt, Heinz: Entstehung und Wandlungen der Zielsetzungen, der Struktur und der Wirkungen der Berufsverbände. Berlin 1966

Sleumer, Albert: Index Romanus. Verzeichnis sämtlicher auf dem römischen Index stehenden deutschen Bücher. 8., verb. und verm. A. Osnabrück 1928

Stadelmann, Rudolf und Fischer, Wolfram: Die Bildungswelt des deutschen Handwerkers um 1800. Berlin 1955

Thompson, E.P.: "Zeit, Arbeitsdisziplin und Industriekapitalismus". In: Gesellschaft in der industriellen Revolution, hrsg. von Rudolf Braun u.a. Köln 1973, S. 81-112

van der Ven, Frans: Sozialgeschichte der Arbeit. Band 3: 19. und 20. Jahrhundert. München 1972 (erstmalig erschienen: Utrecht 1968)

Waldrich, Hans-Peter (Hrsg.): Der Staat. Das deutsche Staatsdenken seit dem 18. Jahrhundert. Ausgewählte Quellen. München 1973

Weber, Eberhard: Die Mainzer Zentraluntersuchungskommission. Karlsruhe 1970

Weber-Kellermann, Ingeborg: Die deutsche Familie. 2.A. Frankfurt 1975 (1.A. 1974)

2. Das Gymnasium in der Gesellschaft

Appens, W.: Die pädagogischen Bewegungen des Jahres 1848. Diss. Jena 1914

Aumüller, Ursula: "Industrieschule und ursprünglich Akkumulation in Deutschland". In: Schule und Staat im 18. und 19. Jahrhundert, hrsg. von Klaus L. Hartmann u.a. Frankfurt 1974, S. 9-145

Balser, Frolinde: Die Anfänge der Erwachsenenbildung in Deutschland in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts. Stuttgart 1959

Barth, Paul: Die Geschichte der Erziehung in soziologischer und geistesgeschichtlicher Bedeutung. 5./6.A. Leipzig 1925

Blättner, Fritz: Das Gymnasium. Aufgaben der höheren Schule in Geschichte und Gegenwart. Heidelberg 1960

Blankertz, Herwig: Bildung im Zeitalter der großen Industrie. Hannover 1969 (Blankertz 1969)

Bloth, Peter Konstantin: Religion in den Schulen Preußens. Heidelberg 1968

O'Boyle, Leonore: "Klassische Bildung und soziale Struktur in Deutschland zwischen 1800 und 1848". In: Historische Zeitschrift Band 207 (1968), S. 584-608

Brake, Jürgen: Wirtschaften und Charakter in der antiken Bildung. Eine Untersuchung über das antike Element in der Wirtschaftsauffassung der deutschen Bildungsgeschichte. Frankfurt/Main 1935

Brand, Eugen: "Die Entwicklung des Gymnasial-Lehrerstandes in Bayern von 1773- 1904". In: Blätter für das Gymnasialschulwesen 40 (1904)

Brocher, Hubert: Das Problem der deutschen staatsbürgerlichen Bildung und Erziehung vom Ausgang des 18. Jahrhunderts bis zum Ende der preußischen Reformzeit. Düsseldorf 1936

Brunckhorst, Helmut: Die Einbeziehung der preußischen Schule in die Politik des Staates (1808-1918). Diss. Köln 1956

Budde, Gerhard: Die Pädagogik der preußischen höheren Knabenschulen. 2 Bände. Langensalza 1910

Büngel, Werner: Der Philhellenismus in Deutschland 1821 bis 1829. Marburg 1917

Burow, Max: "Pädagogische Bestrebungen der Revolution von 1848". In: Pädagogik 3 (1948), S. 97ff

Döring, Klaus W.: Lehr- und Lernmittel. Zur Geschichte und Theorie unter besonderer Berücksichtigung der Arbeitsmittel. Diss. Frankfurt 1969

Dörschel, Alfons: Geschichte der Erziehung im Wandel von Wirtschaft und Gesellschaft. Berlin 1972

Dudek, Ursula: Das Geschichtsbild in den höheren Schulen Preußens. Diss. Hamburg 1950

Fiedler, Ralph: Die klassische deutsche Bildungsidee. Ihre soziologischen Wurzeln und pädagogischen Folgen. Weinheim 1972

Fricke, Karl: "Die geschichtliche Entwicklung des Lehramts an den Höheren Schulen in Deutschland". In: Beiträge zur Oberlehrerfrage. Leipzig/Berlin 1903, S. 1-35

Gärtner, H.: Schulfragen in der deutschen Nationalversammlung 1848. Diss. Tübingen 1956

Gans, August: das ökonomische Motiv in der preussischen Pädagogik des 18. Jahrhunderts. Halle 1930

Gerth, Hans: Die sozialgeschichtliche Lage der bürgerlichen Intelligenz um die Wende des 18. Jahrhunderts. Diss. Frankfurt/Main 1935

Graffmann, Heinrich: Die Stellung der Religion im Neuhumanismus. Göttingen 1929

Grosse, Rudolf: 1810-1910. Beiträge zur Geschichte des Oberlehrerstandes. Leipzig/Dresden 1910

Günther, Karl-Heinz u.a. (Hrsg.): Geschichte der Erziehung. 11. A. Berlin (Ost) 1973 (1.A. 1956)

Habermas, Jürgen: "Praktische Folgen des wissenschaftlich-technischen Fortschritts". In: Theorie und Praxis. 4. A. Frankfurt 1971 (1.A. 1970), 9.336-358

ders.: "Vom sozialen Wandel akademischer Bildung". ebd., S. 359-375

Harms, Bernhard: "Handwerkersöhne an höheren Lehranstalten". In: Jahrbücher für Nationalökonomie und Statistik 1901, S. 215-226

Hartmann, Klaus L.: "Schule und Fabrikgeschäft". In: Schule und Staat im 18. und 19. Jahrhundert, hrsg. von Klaus Hartmann u.a. Frankfurt, 1974, S. 171-253
(Hartmann 1974)

Hattermann, O.: Konservative und liberale Strömungen in der preußischen Volksschulpolitik 1819-1848. Diss. Hamburg 1938

Heinecke, Fritz: Der höhere Lehrer im Zeitalter der Entstehung seines Berufsstandes und die Einführung der Abgängerprüfung. Diss. Borna-Leipzig 1935

Heinemann, Manfred: Schule im Vorfeld der Verwaltung. Göttingen 1974

Helmreich, Ernst Christian: Religionsunterricht in Deutschland. Von der Klosterschule bis heute. Hamburg 1967

Hentschke, Ada und Muhlack, Ulrich: Einführung in die Geschichte der klassischen Philologie. Darmstadt 1972

Herrlitz, Hans-Georg: Der Lektüre-Kanon des Deutschunterrichts im Gymnasium. Heidelberg 1964

ders.: Studium als Standesprivileg. Frankfurt 1973

Hobbing, Johann: Zur Reform der Stellung der akademisch gebildeten Lehrer insbesondere in Preußen. Leipzig 1886

Houben, H.H.: Verbotene Literatur von der klassischen Zeit bis zur Gegenwart. Berlin 1924

Hübötter, Anneliese: Das Schicksal der Humanität im 19. Jahrhundert. Langensalza 1929

Ilse, L.Fr.: Geschichte der politischen Untersuchungen. Frankfurt/Main 1860

Jeismann, Karl-Ernst: "Die Stiehlischen Regulative". In: Dauer und Wandel der Geschichte. Festgabe für Kurt von Raumer. Münster 1966, S. 423-447 (Jeismann 1966)

ders.: "Rezension zu Heinz Stübiger: Armee und Nation. Die pädagogisch-politischen Motive der preußischen Heeresreform 1807-1814". Frankfurt 1971". In: Zeitschrift für Pädagogik 18 (1972), S. 466-473

ders.: Das preußische Gymnasium in Staat und Gesellschaft. Stuttgart 1974 (Jeismann 1974)

Kiehn, Ludwig: "Geheimrat Stiehl und die Regulative". In: Westermanns pädagogische Beiträge 6 (1954), S. 566ff

Koenig, Helmut: Zur Geschichte der bürgerlichen Nationalerziehung in Deutschland zwischen 1807 und 1815. Teil 1. Berlin 1972

Knoll, Joachim und Siebert, Horst: Wilhelm von Humboldt. Politiker und Pädagoge. Bad Godesberg 1967

Krafft, Eberhard: Die Haltung des wirtschaftenden Bürgertums im 19. Jahrhundert, dargestellt am Handwerker, Kaufmann und Unternehmer. Halle 1941

Linke, Werner: "Die Anfänge des beruflichen Schulwesens im 18. Jahrhundert". In: Die Deutsche Berufs- und Fachschule 48 (1952), S. 441-452

Löwith, Klaus: Von Hegel bis Nietzsche. Zürich 1941

Ludwig, K.H.: "Die Fabrikarbeit von Kindern im 19. Jahrhundert. Ein Problem der Technikgeschichte" In: Vierteljahrsschrift für Sozial- und Wirtschaftsgeschichte 52 (1965), S. 63-85

Lüttgert, G.: Preußens Unterrichtskämpfe in der Bewegung von 1848. Berlin 1924

Mellmann, Paul: Geschichte des deutschen Philologenverbandes bis zum Weltkrieg. Leipzig 1929

Meyer, Helmut: Das Selbstverständnis des Volksschullehrers in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts. Diss. Münster 1965

Moog, Willy: Geschichte der Pädagogik. Band 3: Die Pädagogik der Neuzeit vom 18. Jahrhundert bis zur Gegenwart. Ratingen 1967

Müsebeck, E.: Das preußische Kultusministerium vor 100 Jahren. Stuttgart 1918

Nipperdey, Thomas: "Volksschule und Revolution im Vormärz". In: Politische Ideologien und nationalstaatliche Ordnung. Festschrift für Th. Schieder, hrsg. von Karl Kluxen und Wolfgang J. Mommsen. München/Wien 1969, S. 117-142

- Nyssen, Friedhelm: "Das Sozialisationskonzept der Stiehlischen Regulative und sein historischer Hintergrund". In: Schule und Staat im 18. und 19. Jahrhundert, hrg. von Klaus L. Hartmann u.a. Frankfurt 1974, S. 292-322
- Paulsen, Friedrich: Der Höhere Lehrerstand und seine Stellung in der gelehrten Welt. Braunschweig 1902
- ders.: Gesammelte pädagogische Abhandlungen. Stuttgart 1912
- ders.: Geschichte des gelehrten Unterrichts auf den deutschen Schulen und Universitäten vom Ausgang des Mittelalters bis zur Gegenwart. 2 Bände. 3., erw. A. Leipzig 1919-21
- Plate, Karl-Heinrich: Die vormilitärische Erziehung in Deutschland. Von der Wiedererweckung der deutschen Leibesübungen bis zum Kriege 1870. Diss. Marburg 1938
- Rethwisch, Konrad: Deutschlands höheres Schulwesen im neunzehnten Jahrhundert. Berlin 1893
- Rissmann, Robert und Pretzel, C.L.H.: Geschichte des Deutschen Lehrervereins. Leipzig 1921
- Roessler, Wilhelm: Die Entstehung des modernen Erziehungswesens in Deutschland. Stuttgart 1961
- Rosenbaum, Margret: Untersuchungen zur Veränderung der Lage und des Selbstverständnisses des Lehrers während der Aufklärung in Deutschland. Diss. Köln 1970
- Rüegg, Walter: Funkkolleg Soziologie. 3.A..Frankfurt 1971 (1.A. 1969)
- Schelsky, Helmut: Einsamkeit und Freiheit. 2., erw. A. Düsseldorf 1971
- Schulenberg, Wolfgang: "Über das Verhältnis von Bildung und Beruf in der industriellen Gesellschaft". In: Westermanns Pädagogische Beiträge 9 (1957), S. 109-119
- Siegel, Elisabeth: Das Wesen der Revolutionspädagogik. Langensalza 1930

Simon, O.: Die Fachbildung des preußischen Gewerbe- und Handelsstandes im 18. und 19. Jahrhundert. Berlin 1902

Sprondel, Walter Michael: Elemente des Zuweisungsprozesses sozialer Positionen. Die Professionalisierung der Lehrer höherer Schulen. Diss. München 1968

Steffen, Hans (Hrsg.): Bildung und Gesellschaft. Zum Bildungsbegriff von Humboldt bis zur Gegenwart. Göttingen 1972

Stratmann, Karlheinz: Die Krise der Berufserziehung im 18. Jahrhundert als Ursprung pädagogischen Denkens. Ratingen 1967

StÜbig, Heinz: Armee und Nation. Die pädagogisch-politischen Motive der preußischen Heeresreform 1807-1814. Frankfurt 1971

Süvern, Wilhelm: J.W. Süvern, Preußens Schulreformer nach dem Tilsiter Frieden. Langensalza 1929

Tews, Johannes: Ein Jahrhundert preußischer Schulgeschichte. Heidelberg 1914

Thide, Gunnar: Die Organisation des Volksschul- und Seminarwesens in Preußen. Leipzig 1912

Thyssen, Simon: Die Berufsschule in Idee und Gestaltung. Essen 1954

Titze, Hartmut: Die Politisierung der Erziehung. Frankfurt 1973

Trautwein, Paul: "Der akademisch gebildete Lehrer". In: Die akademischen Berufe Band III. Berlin 1919, S. 11-36

Vogel, Martin: Erziehung im Gesellschaftssystem. München 1970

Weber, Max: Wirtschaft und Gesellschaft. 5., rev. A. Tübingen 1972

ders.: "Bürokratisierung und Rationalisierung". In: Sozialer Wandel, Zivilisation und Fortschritt als Kategorien der soziologischen Theorie, hrsg. von Hans Peter Dreitzel. Neuwied 1967, S. 295-304

Weil, Hans: Die Entstehung des deutschen Bildungsprinzips. 2.A. Bonn 1967 (1.A. 1930)

Waymar, Ernst: Das Selbstverständnis der Deutschen. Ein Beitrag über den Geist des Geschichtsunterrichts der höheren Schulen im 19. Jahrhundert. Stuttgart 1961

Ziegler, Theobald: Geschichte der Pädagogik. München 1895.

Zimmermann, W.: Der Aufbau des Lehrerbildungs- und Volksschulwesens unter der preußischen Verwaltung (1814-1880). Köln 1963

Zorn, Wolfgang: "Hochschule und höhere Schule in der deutschen Sozialgeschichte der Neuzeit". In: Spiegel der Geschichte. Festschrift für Max Braubach. Münster 1964, S. 321-339

Tabelle I: Recapitulation der Zahl der von 1820 bis einschl. 1834 behufts Zulassung zu den Universitätsstudien Geprüften

Arten der prüfung	Im Jahre														
	1820	1821	1822	1823	1824	1825	1826	1827	1828	1829	1830	1831	1832	1833	1834
Abiturien- tenprü- fungen bei den Gymna- sien	590	714	699	898	1040	1121	1207	1246	1355	1405	1330	1262	1325	1169	1000
Immatricu- lations- prüfungen bei den Universi- täten	345	413	473	511	587	465	479	612	611	496	454	372	401	370	220
Hauptsumme	935	1127	1172	1409	1627	1606	1686	1858	1966	1901	1784	1654	1726	1539	1220

Aus : Wiesse 1864, S. 512f. Erläuterung : da bis 1834 noch anstelle des Abiturs eine Prüfung "pro immatriculatione" an der Universität abgelegt werden konnte, ist bis dahin die Summe von Abgangs- und Aufnahmeprüfungen zu betrachten.

Tabelle II: Zahl der Studierenden, nach Fächern aufgliedert

Studierende	1822	1825	1828	1831	1834	1837	1840	1843	1846	1849	1852	1855	1858	1861	1864
Studierende insgesamt	4072	5461	6125	5444	5088	4508	4392	4437	4378	4527	4735	4725	4871	5426	6047
Theologie in %	1565	2424	2989	2611	2150	1650	1565	1501	1381	1347	1328	1516	1785	1833	1703
	38,5	44,4	48,8	48,0	42,3	37,6	35,6	33,9	31,5	29,6	28,0	32,0	36,7	33,7	28,1
Jura in %	1165	1622	1627	1355	1262	985	1012	1083	1210	1492	1605	1456	934	879	1025
	28,6	29,8	26,5	24,9	24,8	21,9	23,0	24,4	27,6	32,9	33,9	30,8	19,2	16,2	17,0
Medizin in %	665	712	684	685	892	915	909	600	712	615	717	691	771	871	1165
	16,4	13,0	11,2	12,6	17,5	20,3	20,7	16,0	16,3	13,6	15,2	14,8	15,8	16,1	19,3
Philologie in %	677	703	825	793	785	958	906	1053	1075	1073	1085	1062	1361	1843	2154
	16,5	12,8	13,5	14,5	15,4	21,2	20,7	23,7	24,6	23,7	22,9	22,4	28,3	34,0	35,6

nach Engel S. 4f und 8f

Tabellen III bis VI : Berechnung der Einkommen

Tabelle III :

Die tatsächlichen Klassensteuersätze der Geistlichen und Schullehrer aus dem Jahr 1851 (Rönne I, S. 834)

Geistliche	Lehrer	Taler Steuern
7	0	144
6	1	96
120	4	48
115	33	24
1 292	58	18
1 938	194	12
1 737	429	8
1 390	1 169	6
1 110	2 716	4
7 443	4 159	3
436	11 621	2
147	1 745	1
129	9 088	1/2

Das sind zusammen 31 217 Lehrer.

Tabelle IV :

Das Klassensteuer-Soll von 1849 (nach Rönne I, S. 835)

Lehrer	Taler Steuern
5	48 - 144
317	12 - 36
4 533	4 - 10
27 514	1/2- 3

Das sind zusammen 32 369 Lehrer.

Tabelle V :

Die Progression des Steuersatzes je nach Gehalt (nach Rönne II, S. 113, § 3)

Gehalt/Taler	Steuersatz
bis 250	bis 1 %
250 - 500	bis 1,5%
Über 500	bis 2 %

Bemerkung : Es werden bei den Berechnungen folgende Bedingungen angenommen : die niedrigsten Einkommen werden für die Elementar-, Real- und Bürgerschullehrer einschließlich deren Direktoren veranschlagt; auch die Hilfslehrer an den Gymnasien werden als gleichrangig bezahlte Kräfte bewertet; die obersten 117 Einkommen werden

nicht für die Gymnasiallehrer gezählt, da die Gehälter der Direktoren weit über denen der Gymnasiallehrer standen. Es bleiben von 1537 Gymnasiallehrern damit 1420 zu berücksichtigen (vgl. Engel S. 5); die Divergenzen in der Gesamtzahl zu Rönne konnten nicht geklärt werden und müssen unberücksichtigt bleiben. Von den zusammen 32 369 Steuern zahlenden Lehrern sollten im Jahr 1849 30 832 die niedrigsten Steuern von 1/2 bis 10 Talern zahlen (32 369 minus 1 537 Gymnasiallehrer); 117 Gymnasialdirektoren zahlen die höchsten Steuern von 12 bis 144 Talern, es verbleiben für die 1 420 Gymnasiallehrer danach folgende Werte ✓

173 Gymnasiallehrer zahlen 12 Taler Steuern
1 247 Gymnasiallehrer zahlen 4 - 10 Taler Steuern

Aus dem berechneten Mittelwert von 4,8 Talern (1851) sowie aus der detaillierteren Aufschlüsselung für 1851 geht für die zweite Gruppe hervor, daß nur ein ganz geringer Teil aller Gymnasiallehrer den oberen Wert zahlt (ca. 10%, absolut 173) : von den 1 247 Gymnasiallehrern können maximal 429, also 1/3 8 Taler gezahlt haben, müssen 2/3 6 Taler Steuern gezahlt haben.

Tabella VI : Aus dem Steuersatz berechnetes Gehalt

Mit Hilfe der Steuerprogression läßt sich nun von dem gezahlten Steuersatz auf das zugrundeliegende Gehalt schließen :

Taler Steuern	Steuerquote	Taler Gehalt
6	1,5 %	400
8	1,5 - 2 %	400 - 533
12	2 %	600
18	2 %	900
24	2 %	1 200
48	2 %	2 400
96	2 %	4 800

Aus den vorhandenen und berechneten Daten läßt sich die im Text abgedruckte Tabelle erstellen. Wegen einiger Unklarheiten kann sie nicht beanspruchen, vollkommen zutreffend zu sein; jedoch ergibt sie ein relativ gesichertes Bild der tatsächlichen Einkommen der Gymnasiallehrer.

Tabelle VII : Die soziale Herkunft der Gymnasiallehrer

Eine kleine statistische Erhebung über die soziale Herkunft der Gymnasiallehrer bestätigt das neue Ansehen. Meine Erhebung kann keinerlei Anspruch auf Repräsentativität stellen : lediglich in 9 von ca. 70 ausgewählten Schulprogrammen, Schulgeschichten und Festschriften des 19. Jahrhunderts fanden sich Sozialdaten. Deren Manko waren : a) es handelt sich um preußische, hessische, sächsische Städte, mit unterschiedlichem Entwicklungstand; b) die Berufsangaben lassen nicht immer eindeutige Einordnungen in eine soziale Rangfolge zu; c) die Daten sind überproportional für die zweite Hälfte des 19. Jahrhunderts vorhanden.

Herkunft der Väter der Gymnasiallehrer der Gymnasien in Altenburg, Berlin, Danzig, Erfurt, Gotha, Guben, Hersfeld, Ilfeld, Leipzig

1770 bis 1800	Beruf	ab 1840
15%	Beamte, ohne Lehrer	10%
25%	Pfarrer (1810ff : ca. 18%)	14%
9%	Elementarschullehrer	15%
20%	Wirtschaftsberufe (Meister, Kaufleute, Industrielle)	31%
16%	Gymnasiallehrer	16%
4%	niedere Berufe (wahrscheinlich nicht vollständig aufgeführt)	2%

Trotz der unsicheren Daten lassen sich einige Trends erkennen :

- 1) für 1770ff sind Pfarrer, Elementarschul-, auch Gymnasiallehrer als niedere Berufe anzusehen, was Besoldung und Rang angeht, das sind zusammen fast 2/3 der ermittelten Berufe. Für 1840ff machen diese ungefähr 1/3 aus; erklärbar durch die starke Abnahme der Pfarrer unter den Eltern und den bereits vollzogenen Aufstieg der Gymnasiallehrer in der Gesellschaft.
- 2) Mehr Kinder von Elementarschullehrern werden Gymnasiallehrer : dies demonstriert deutlich den Aufstieg in der Generationenfolge; dagegen bleibt der Anteil der Gymnasiallehrer unter den Eltern konstant.
- 3) Auffallend ist auch der steigende Anteil von Wirtschaftsberufen : dies zeugt von der Attraktivität des Gymnasiallehrerberufes.

Vgl. in Theobald 1839, S. 332 eine Aufstellung : von 141 Vätern von Gymnasiallehrern waren

ca. 70 = 50% universitär Gebildete, ca. 45 = 33%
Handwerker, Kaufleute, Oekonomen und Gutsbesitzer

Für die Schüler habe ich eine entsprechende Statistik nicht aufgestellt, da Titze S. 204ff, wenn auch erst für die Jahrhundertwende und nur für die Industriestadt Barmen, wieder die entsprechende Interpretation Paulsens II, S. 387f bestätigt : beider Ergebnisse lassen ohne weiteres Rückschlüsse auf die Mitte des 19. Jahrhunderts zu. Als einziger Beleg sei hier die Geschichte der Schule zu St. Petri und Pauli in Danzig aufgeführt : "Die Schüler kommen allmählich aus besseren Schichten der Bevölkerung" - 1830 im Vergleich zu 1815.

Tabelle VIII:

Doktor-Titel der Gymnasiallehrer im Stichjahr 1836/37 (nach Theobald 1839 zusammengestellt)

460 Altersangaben, dabei 136 Promovierte (p) = 30%			
vor 1777 geboren, also über 60J.	:	26, davon p :	6 = 23%
1777 - 1789 geb., also 48 - 60J.	:	56, davon p :	13 = 23%
1790 - 1799 geb., also 38 - 47J. (Examen 1810/19)	:	123, davon p :	44 = 36%
1800 - 1809 geb., also 28 - 37J. (Examen 1820/29)	:	196, davon p :	60 = 33%
nach 1809 geb. , also 21 - 27J.	:	59, davon p :	15 = 25%

Dabei bestehen einzelne Kollegien überwiegend aus promovierten Lehrern, andere sind ganz ohne Promovierte: Koeslin 6 von 9, Erfurt 9 von 12, Kleve 5 von 11, Berlin, Gymnasium Zum grauen Kloster 13 von 22, Eiberfeld 5 von 6; Düren 0, Duisburg 2 von 13, Dortmund 1 von 8, Coesfeld 1 von 9.--

Ende der 1820er Jahre gibt es dann Klagen über zu viel Promovierte, so daß die bestehenden Erleichterungen für den Zugang zum Staatsdienst - z.B. keine schriftliche Prüfung - zurückgenommen werden, prahl S. 212

Tabelle IX:

Altersstruktur der Gymnasiallehrer (nach Theobald 1839 errechnet)

Vgl. Tabellen I und II

1790 - 1799 geboren	:	123	= 27%
nach 1800 geboren	:	255	= 55%
also ab 1790 geboren	:	378	= 82%

L e b e n s l a u f

Ich wurde am 7. März 1950 als zweiter Sohn des Studiendirektors a.D. Eugen Klein und seiner Frau Marianne geboren. In meinem Geburtsort Wanne-Eickel, jetzt Herne, besuchte ich die Volksschule und wechselte nach 4 Jahren auf das altsprachliche Gymnasium in Gelsenkirchen. Dort bestand ich im Mai 1968 das Abitur. Seit Ableistung des Grundwehrdienstes studierte ich in Münster als schwerpunktmäßige Hauptfächer Erziehungswissenschaft und Germanistik, als weitere Fächer Sozialwissenschaften sowie einige Semester Latein. Im November 1975 legte ich mein 1. Staatsexamen ab. Wegen einer dienstlichen Versetzung meiner Frau Barbara und wegen meines Beginns der 2. Ausbildungsphase am Gesamtseminar Arnsberg, Ausbildungsort Dortmund, wohne ich seit dem Sommer 1977 in Hamm.

